

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
2009 – 2012

Michaela Možná

Čeština jako cizí jazyk ve vzdělávání dospělých
Czech as a Foreign Language in Adult Education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2012

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, PhD.

Prohlašuji,

že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....
datum

.....
podpis

ABSTRAKT

Tématem této bakalářské práce je výuka češtiny jako cizího jazyka ve vzdělávání dospělých, jako široká problematika s mnoha dílčími aspekty. Cílem práce je komplexní zpracování nejzásadnějších z nich, zejména klíčových didaktických otázek, a proto je na následujících stranách analyzována situace subjektů výuky, tedy dospělých studentů češtiny jako cizího jazyka a jejich učitelů, dále objekt výuky, tedy samotná čeština a také hledisko didaktické a metodologické. Součástí práce je též rozbor a následné srovnání didaktických prostředků a jejich obsahu v praktické části. Jde tedy o poměrně široký náhled na obor čeština jako cizí jazyk, který se však současně snaží identifikovat některé nedostatky a naznačit témata vhodná k dalšímu zpracování.

KLÍČOVÁ SLOVA

mateřský jazyk, kvalifikace, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, metoda, didaktický prostředek

SUMMARY

The topic of this thesis is teaching Czech as a foreign language in adult education. There are wide issues with many partial aspects. The goal of the work is to process the most important of them especially didactical issues. Therefore the thesis is analysing the situation of the subjects of the education – the adult students of Czech as a foreign language and their teachers. It is also analysing the object of the education – the Czech language itself and didactic and methodological aspects. In the practical part of the thesis there is analysis and subsequent comparison of didactic tools and their contents. It is quite broad view of the field of Czech as a foreign language which is also trying to identify some deficiencies and to establish topics suitable for further processing.

KEY WORDS

mother tongue, qualification, Common European Framework of Reference for Languages, method, didactic tool

OBSAH

0	Úvod	7
1	Dospělý jako student češtiny jako cizího jazyka	9
1.1	Faktory ovlivňující učení	9
1.2	Vliv mateřského jazyka na studium češtiny jako cizího jazyka	11
1.3	Trvalý pobyt cizinců a udělení občanství	14
2	Učitel češtiny jako cizího jazyka	16
2.1	Kvalifikace	16
2.2	Organizace učitelů	17
3	Čeština jako cizí jazyk	19
3.1	Základní charakteristika jazyka	19
3.2	Společný evropský referenční rámec pro jazyky	20
3.2.1	Čeština jako cizí jazyk – prahová úroveň (B1)	20
3.2.2	Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1	21
3.2.3	Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2	22
3.2.4	Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2	23
4	Didaktika cizích jazyků	24
4.1	Metody výuky cizích jazyků	24
4.1.1	Gramaticko-překladová metoda	25
4.1.2	Přímá metoda	25
4.1.3	Metoda audioorální a audiovizuální	26
4.1.4	Komunikační metoda	26
4.1.5	Sugestopedická metoda	27
4.1.6	Další metody	28
4.1.7	Vybrané alternativní metody	29
4.1.8	Shrnutí	31
4.2	Zásady výuky cizích jazyků	31

4.3	Jazykové prostředky z hlediska didaktického	33
5	Vybrané didaktické prostředky a jejich obsah	37
5.1	Učebnice a další studijní materiály	37
5.1.1	Učebnice češtiny jako cizího jazyka	37
5.1.2	Klíčové materiály dostupné na internetu	39
5.2	Cvičení	40
5.2.1	Klasifikace cvičení podle R. Choděry	41
5.2.2	Druhy cvičení podle J. Hendricha	42
5.2.3	Strukturní cvičení podle J. Hendricha	44
5.3	Porovnání výkladu a procvičování vidu v analyzovaných učebnicích	46
5.3.1	Charakteristika vidu	47
5.3.2	Basic Czech	48
5.3.3	Step by Step	49
5.3.4	Communicative Czech	51
6	Vybrané aspekty výuky češtiny jako cizího jazyka	53
6.1	Obecná a spisovná čeština	53
6.2	Užití mediačního jazyka ve výuce češtiny	55
6.3	Kompenzační strategie v češtině	56
7	Závěr	58
8	Soupis bibliografických citací	60

0 ÚVOD

Výuka češtiny jako cizího jazyka je oblastí, která prošla v České republice v posledních desetiletích výrazným rozvojem, avšak stále má rozsáhlé rezervy. Autoři zabývající se tímto tématem zmiňují mnohé z nich, všímají si však také určitých pokroků na tomto poli. Zájem o studium češtiny jako cizího jazyka narůstá každým rokem a s ním i potřeba kvalitních studijních materiálů a odborně školených lektorů. Nejen těmto, ale i dalším otázkám spojeným s výukou češtiny jako cizího jazyka, se věnuji ve své bakalářské práci.

K volbě tohoto tématu mne vedly zejména zážitky z pobytu v zahraničí a setkání s postojem cizinců k češtině jako cizímu jazyku a dále také zkušenost s tandemovou výukou zahraničních studentů. Mým cílem tedy bylo osobně proniknout do této problematiky hlouběji a podat přehled jejích nejzásadnějších aspektů, a to za pomoci srovnání literatury z oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka a didaktiky cizích jazyků. Pracuji také s učebnicemi češtiny pro cizince, které na základě několika konkrétních charakteristik porovnávám. Dalšími zdroji pro tuto práci jsou některé důležité webové stránky a portály a též odborné články, zabývající se češtinou jako cizím jazykem a její výukou. Za účelem získání praktického vhledu do problematiky jsem provedla také tři strukturované rozhovory s lektory češtiny jako cizího jazyka. Samostatným zdrojem jsou pak dokumenty, které zpracovávají jednotlivé úrovně češtiny podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

V otázkách didaktiky cizích jazyků jsem čerpala převážně ze starší české odborné literatury, například knih Josefa Hendricha, Stanislava Jelínka, Eduarda Beneše a mnohých dalších, moderní komplexní zpracování však v současnosti postrádám. Aktuálně se dílčími otázkám věnují např. Radomír Choděra nebo Milan Hrdlička (už také v zaměření na češtinu jako cizí jazyk). Výraznou osobností v oboru čeština jako cizí jazyk je již zmíněný Milan Hrdlička a dále například Lída Holá a mnozí další autoři učebnic, studijních materiálů i odborných prací.

Bakalářská práce je tématicky členěna do šesti kapitol. První dvě se zabývají subjekty výuky, tedy studenty a učiteli; v případě studentů zejména aspekty ovlivňujícími jejich studium, v případě učitelů hlavně otázkou vzdělávání a sdružování. Z hlediska

studentů považují za zásadní otázku vztah češtiny a jejich mateřského jazyka; shrnuji zde několik zdrojů i praktické zkušenosti lektorů a nastiňuji problémy rodilých mluvčích různých cizích jazyků při studiu češtiny. V kapitole týkající se učitelů češtiny jako cizího jazyka se zaměřuji zejména na oblast jejich vzdělávání jako na velmi důležitý aspekt, který přináší stále prostor k rozvoji a větší specializaci. Třetí kapitola pojednává v krátkosti o samotném předmětu výuky, tedy o českém jazyce, a to zejména s důrazem na problematiku Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a odpovídající dokumenty pro češtinu. Čtvrtá kapitola řeší některé didaktické otázky, zejména pak metodologii výuky cizích jazyků a také podává přehled jazykových prostředků. Za stěžejní část práce lze považovat pátou kapitolu, která je analýzou několika vybraných učebnic češtiny jako cizího jazyka, jako důležitých didaktických prostředků ve výuce, a dále přináší klasifikaci cvičení. Obojí pak spojuje v praktické části srovnávací lekce zaměřené na stejný jazykový jev – jeho výklad a procvičování – v několika uvedených učebnicích. V šesté kapitole pak zmiňuji některé specifické problémy výuky češtiny, které považuji za ne zcela jednoznačně řešitelné a tím zajímavé, jako námět k dalším úvahám.

Moje bakalářská práce si tedy klade za cíl zmapovat problematiku češtiny jako cizího jazyka ve vzdělávání dospělých se všemi aspekty, důraz však klade zejména na vztah češtiny a mateřského jazyka studentů a jeho vliv na výuku a dále na praktickou analýzu didaktických prostředků – učebnic a v nich obsažených cvičení – a komparaci některých z nich. Určitý prostor zůstává i pro další dílčí otázky.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Martinovi Kopeckému za trpělivost a cenné připomínky během tvorby mé bakalářské práce. Dále děkuji paní Mgr. Marii Kratochvílové a dalším lektorům, kteří mi umožnili kontakt s výukou češtiny jako cizího jazyka v praxi a poskytli mnoho užitečných podnětů.

1 DOSPĚLÝ JAKO STUDENT ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Studující češtiny lze na základě zkušeností lektorů rozdělit na dvě skupiny. Zaprvé jsou to cizinci, kteří přicházejí do České republiky natrvalo nebo na několikaleté období, a to zejména z pracovních či rodinných důvodů. Je nezbytné, aby takové osoby byly schopny komunikovat v běžných i v pracovních situacích česky. Osvědčení určité úrovně českého jazyka je navíc podmínkou pro získání povolení k trvalému pobytu nebo udělení státního občanství (viz kap. 1.3). Druhou skupinou jsou pak osoby, které přijíždí do České republiky studovat, krátkodobě pracovat nebo z jiných důvodů a účastní se jazykových kurzů nebo individuální výuky; dosahují však většinou pouze referenční úrovně A1 (viz kap. 3.2) a pak zemi opouštějí.

1.1 Osobnostní a sociální faktory ovlivňující učení

Jak píše Ellis (1992, s. 100), osobnostní a sociální faktory významně ovlivňují průběh a výsledky procesu osvojování druhého jazyka. Autor tyto faktory dále dělí na faktory ovlivnitelné, např. motivace, se kterou může učitel i student během výuky pracovat, a na ty, které jsou člověku dané, např. vlohy. Každý z faktorů má pak aspekty sociální (působení učitele, dalších studentů a řečové komunity), kognitivní (strategie řešení problémů) a emocionální. Následující komentovaný výčet je pouze ilustrativní, jako další faktory by bylo možné zvažovat např. vliv učitele, rodinného a kulturního prostředí nebo strategie učení konkrétního studenta.

Věk

Tvrzení, že čím dříve se s výukou cizích jazyků začne, tím lepších výsledků může jedinec dosáhnout, je nutno podrobit hlubšímu zkoumání, jak to činí Ellis (1992, s. 104–107), když shrnuje několik dostupných výzkumů na toto téma. Konstatuje, že věk, ve kterém se jedinec začíná cizí jazyk učit, ovlivňuje zejména tempo učení; nejrychlejší jsou v tomto případě mladiství, a to ve srovnání s dětmi i dospělými. Počáteční věk spolu s dobou studia daného jazyka pak určují míru úspěšnosti v učení. Délka učení ovlivňuje komunikační dovednosti, počáteční věk pak přesnost ve vyjadřování, zejména ve výslovnosti.

Věk tedy hraje v úspěšnosti výuky cizích jazyků určitou roli (ať už mluvíme o nedostatku času či motivace dospělých studentů nebo fyziologických změnách znesnadňujících učení), rozhodně ale není nepřekonatelnou překážkou při zvládnutí cizího jazyka.

Intelligence

Míra inteligence je jistě určitým předpokladem pro vyšší úspěšnost v osvojování cizího jazyka, avšak ani ona není zárukou úspěchu. Nelze spojovat inteligenci a schopnost komunikovat; často mohou i méně inteligentní studenti uspět v komunikačních úkolech lépe, než jedinci inteligentnější. Užší souvislost byla prokázána mezi mírou inteligence a akademickými dovednostmi, jako je slovní zásoba nebo mluvnice, než mezi mírou inteligence a schopností komunikovat v daném jazyce. Při měření pomocí poslechu nebo volného mluveného projevu korelovaly dovednosti v daném jazyce s mírou inteligence méně než při měření pomocí čtení a psaní. (Ellis, 1992, s. 110–114)

Motivace

Motivace hraje v úspěšnosti a efektivitě vzdělávání klíčovou roli; u dospělých je její vliv ještě významnější, než je tomu u dětí. Dospělý si uvědomuje cíl výuky a cítí odpovědnost za jeho dosažení. Beneš (2008, s. 84) uvádí, že u dospělého dochází ke spolupůsobení velkého množství motivů, které se u různých skupin liší, a to zejména na základě věku, dosaženého vzdělání, socioekonomických faktorů a dalších charakteristik. „Podle výzkumů jsou hlavními důvody dalšího vzdělávání snaha rozvíjet vlastní schopnosti, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa, přání zaměstnavatele.“ (Beneš, 2008, s. 80).

K motivaci se vyjadřuje také Menhard (1976, s. 177–179); podle něj mají na výuku cizích jazyků největší vliv tzv. sekundární motivy, tedy takové, které mobilizují vrozené formy lidské aktivity. Ty autor dále dělí na motivy individuálně psychologické a sociální. Mezi individuálně psychologické řadí přirozenou zvědavost, specifický zájem o jazyk, ctižádost, touhu po poznání, potřebu seberealizace a mnohé další. Sociálními motivy jsou vliv rodiny a školy, povolání nebo mezinárodní styky.

„Silná motivace vede k úspěchu a naopak úspěch posiluje motivaci.“ (Menhard, 1976, s. 181) Nejen u dětí, ale také u dospělých je proto nutné motivaci při výuce posilovat; silná motivace často kompenzuje některé nedostatky v nadání a přináší pozitivní výsledky.

Motivaci studenta ke studiu druhého cizího jazyka nejsilněji ovlivňují jeho vlastní komunikační potřeby (např. užívání cizího jazyka při práci) nebo vztah k řečové komunitě (např. soužití s rodilými mluvčími). Taková vnitřní motivace je pak efektivnější, než jakýkoli vnější tlak.

Skupinová dynamika

Při výuce skupin nelze předem odhadnout, jak bude konkrétní skupina reagovat na různé typy aktivit. Vždy záleží na složení, které určí, zda budou studenti ve výsledku motivováni spíše při individuální práci, kooperativních činnostech nebo zda bude nejsilnějším motivačním faktorem jejich potřeba ve skupině vyniknout.

Bailey (1992, s. 101–102) shrnuje své poznatky z výzkumu skupinové dynamiky při výuce cizího jazyka následujícím způsobem. Pro pochopení vlivu skupinové dynamiky na jednotlivce je důležité vědět, jakým způsobem sám sebe vnímá ve vztahu ke skupině. Pokud srovnání vede jedince k přesvědčení o vlastním neúspěchu ve skupině, jeho úsilí se oslabuje, pokud sám sebe naopak hodnotí kladně, jeho motivace a výkon narůstají. Někteří studenti jsou velmi ovlivněni právě potřebou vyniknout ve skupině a úspěch nebo neúspěch velmi významně působí na jejich postoj k jazyku, učiteli i jim samotným, a podporuje nebo oslabuje jejich motivaci a další rozvoj.

1.2 Vliv mateřského jazyka na studium češtiny jako cizího jazyka

Při posuzování vlivu mateřského jazyka na studium češtiny je nutno nejdříve zmínit a definovat procesy transferu a interference, jako významné faktory ovlivňující osvojování cizího jazyka. Transfer zde znamená přenos mateřského jazyka do jazyka cílového; roli může hrát také znalost dalšího cizího jazyka. Lze vidět „rozíl mezi Slovanem a Neslovanem nebo mezi Američanem ovládajícím ruštinu a jiným Američanem, pro něhož je čeština vůbec prvním cizím jazykem.“ (Línek, Vlasáková, 2005, s. 3). Transfer může být pozitivní nebo negativní, ve druhém případě mluvíme o tzv. interferenci. Ta

může být mezijazyková, ale také vnitrojazyková, při níž dochází k ovlivňování (např. vytlačování) mezi naučenými jevy cílového jazyka. Cílem didaktiků, tvůrců učebnic a učitelů by mělo být co nejširší využití pozitivního transferu, tedy situace, kdy se student při učení opírá o podobné jevy v cílovém a mateřském jazyce, a naopak potlačení interference. Řešením jsou tzv. kontrainterferenční cvičení, zejména bezpřekladová. Výuka by měla vést k tomu, že cílový jazyk bude samostatným systémem, dostatečně automatizovaným, aby student nemusel při autonomní produkci vycházet z pravidel mateřského jazyka. (Choděra, 2006, s. 49–52 a 122–124)

Je zřejmé, že transfer, úspěšnost jednotlivce při studiu cizího jazyka a jeho specifické problémy souvisí kromě výše zmíněných individuálních charakteristik, jako jsou schopnosti nebo motivace, se vztahem a vzdáleností mezi jazykem studovaným, tedy češtinou, a jazykem mateřským, eventuálně také dalšími jazyky, které student zná. Proto se v mnoha směrech liší studenti češtiny podle země původu a zkušený učitel je schopen je snadno rozlišit. Právě zkušenosti lektorů s rodilými mluvčími různých jazyků shrnuji dále v této kapitole a doplňuji je o několik hlubších analýz pro jednotlivé jazyky.

Z rozhovorů s lektory češtiny jako cizího jazyka vychází následující stručné shrnutí některých prvků obtížných pro rodilé mluvčí dalších jazyků. Nejdříve v krátkosti zmiňuji příklady jevů, které jsou problematické pro všechny studenty češtiny jako cizího jazyka bez ohledu na mateřský jazyk. Je to zejména nadměrné používání osobního zájmena jako podmětu cizinci (např. „My jedeme autem.“ namísto „Jedeme autem.“) nebo interference předložek z mateřského jazyka (např. u anglicky mluvících studentů „Jsem tady pro týden.“ namísto „Jsem tady na týden.“).

Dále dotazovaní lektoři srovnávají některé typické problémy rodilých mluvčích různých jazyků. Studenti ovládající některý slovanský jazyk jsou na nižších úrovních češtiny nejúspěšnější, postupem času ale většinou kurzy opouštějí, protože předpokládají, že je jejich mateřský jazyk češtině natolik blízký, že umožňuje bezproblémovou komunikaci i bez dalšího studia; většina z nich pak nikdy nedosáhne vyšší úrovně češtiny a často mají problémy s výslovností a přízvukem a se zaměňováním českých slov se slovy z jejich mateřského jazyka. Pravidelně vynechávají „jsem“ a „se“ v minulém čase. Německy mluvící studenti dokáží díky systematickosti svého jazyka nacházet paralely

a rychle chápat strukturu češtiny. Pády ani rody jim nedělají tak velké problémy, jako roditelům mluvčím jiných jazyků a tito studenti bývají ve studiu češtiny velmi úspěšní. Opačným přístupem se vyznačují studenti, jejichž mateřským jazykem je španělština. I oni si češtinu v mnoha případech osvojují na velmi dobré úrovni, ale často jim chybí základní znalosti gramatiky, protože se jazyk učí téměř výhradně odposlechem v praxi. Ve výslovnosti je pro ně charakteristická záměna „že“ za „je“ nebo „může“ za „můj“.

Na závěr lze konstatovat, že člověk si z mateřského jazyka přináší nejen jednotlivá gramatická pravidla, ale i komplexní myšlení o mateřském jazyce. Z jeho odlišností od myšlení v češtině pak vznikají chyby a negativní transfer. Studenti, kteří znají více jazyků, jsou většinou v češtině úspěšnější, protože jsou schopni využívat znalost podobných jevů z více jazyků a snadněji si je osvojit také v češtině; lektoři zde zdůrazňují dobrou zkušenost zejména se studenty ze Švýcarska.

Hluběji se se touto problematikou – zde konkrétně v zaměření na anglický jazyk – zabývá článek autorky Susan Kresin, zveřejněný v Czech Language News v roce 2007 s názvem *The Challenge of Czech: From the Perspective of English – Speaking Students*. Článek analyzuje průzkum mezi učiteli a studenty češtiny jako cizího jazyka, jejichž mateřským jazykem je angličtina, a shrnuje jevy, které pro ně byly a jsou v češtině nejsložitější. Jako první jsou zde zmíněny pády, jako jev pro anglicky mluvící studenty obtížně pochopitelný a často mírně frustrující, protože jejich podstata je angličtině zcela cizí. Jeden z dotazovaných studentů konstatoval, že pouhé pochopení tohoto jevu mu trvalo několik měsíců. Učitelé dodávají, že studenti mají tendenci nadměrně užívat aktuálně probíraný pád a zmiňují další úskalí, která na studenty v této souvislosti čekají. Jde mimo jiné i o skloňování dalších slovních druhů, zejména zájmen, a také o některé typicky české formy, které v souvislosti s pády vznikají. Autorka zde uvádí jako příklad spojení „ukradli nám auto“, jehož obsah anglicky mluvící student vyjádří spíše jako „někdo ukradl naše auto“, tedy ve formě angličtině bližší.

Pořádek slov ve větě hodnotí jako obtížný jak učitelé, tak studenti. Volný slovosled v češtině znesnadňuje nejen produkci, ale také porozumění, zejména na začátku studia. Například předpoklad vycházející z angličtiny, že první podstatné jméno je podmětem ve větě, neplatí totiž bezvýhradně a student musí vycházet z pádů užitých ve větě, aby správně

pochopil obsah sdělení. Dalším zmiňovaným problematickým jevem je vid, který bude podrobněji rozpracován dále. V závěru článku se autorka zamýšlí nad praktickými aspekty použití češtiny v českém sociokulturním prostředí. Zmiňuje problematiku tykání a vykání a celkově méně formální vztahy mezi americkými učiteli a studenty. Zatímco pro amerického studenta je běžné, říci učiteli „Hi“, v českém prostředí by bylo „Ahoj“ velmi těžko akceptovatelné. Tyto praktické normy si musí studenti češtiny také osvojit, avšak ve výuce bývají často opomíjeny.

Své zkušenosti s výukou rusky mluvících studentů popisuje v článku Výuka češtiny rusky či slovansky mluvících studentů v ÚJOP UK, ve SJOP UK v Poděbradech (2005) PhDr. Květa Judasová, a to zejména s důrazem na zvládnutí gramatiky a fonetiky v češtině. Okrajově se věnuje též problematice slovní zásoby, k čemuž podotýká, že ve srovnání s jinými zahraničními studenty mají studenti mluvící rusky značný náskok, zvláště ve smyslu schopnosti pasivního porozumění. Studenti musí také zvládnout psaní latinkou; tu často ovládají díky studiu jiných cizích jazyků, přetrvávajícím problémem však bývá zaměňování některých hlásek, např. „u“ a „y“ nebo „d“ a „g“.

Jak již bylo jednou zmíněno, rusky mluvící studenti mají překvapivě velké problémy ve výslovnosti, protože je pro ně velmi těžké odnaučit se návykům vycházejícím z jejich mateřštiny; uvádím zde pouze několik ilustrativních příkladů. Jde zejména o charakteristické silné měkčení hlásky „e“ po některých souhláskách, např. „Dobrý děň,“ nebo její měkká výslovnost na začátku slov, vedoucí k tvarům jako je „Jevropa“ nebo „Jeva“, namísto „Evropa“ a „Eva“. Dalším zásadním problémem ve výslovnosti rusky mluvících studentů češtiny je rozlišení akcentů a délek samohlásek. Zatímco „ruština je postavena na akcentech, které vůbec nemusí být na počátku slova, zároveň s akcentem protahují rusky mluvící délku vokálu.“ (Judasová, 2005, nestránkováno), „čeština silně rozlišuje mezi akcenty a délkami. Akcent je v češtině silný a je vždy na počátku slova, popřípadě na prepozici před slovem. Délka je signifikantní pro mnohá slova a přitom s akcentem vůbec nesouvisí.“ (Judasová, 2005) Například slovo „vyučování“ vysloví rusky mluvící student jako „vyučoVÁní“, tedy s akcentem na dlouhé samohlásce. Totéž platí v případě předložek, např. „na zaČÁtku“.

V rovině gramatické nemají rusky mluvící studenti problémy například s pochopením pádů, musí však dávat pozor na vazby, které se v češtině pojí s jiným pádem, než v ruštině. Za složitější považují tito studenti stupňování příslovcí a přídavných jmen nebo přivlastňovací zájmena a přídavná jména; např. spojení „kamarádova kniha“ nahrazují jednodušším „kniha kamaráda“. Nadbytečným se rusky mluvícím studentům jeví sloveso „být“, a to jak v přítomném čase, tak jako pomocné sloveso v čase minulém. Poté, co studenti použití pomocného slovesa zvládnou, často ho zařazují nadbytečně i do třetího pádu. Tyto a mnohé další problémy rusky mluvících studentů zmiňuje autorka ve svém článku; v závěru se v krátkosti zabývá také kulturními aspekty jejich výuky. Konstatuje, že tito studenti jsou obvykle schopni zapojit se velmi rychle do českého prostředí a dobře se v něm orientovat. Jak však autorka také zmiňuje, její studenti se stále setkávají s odmítavým postojem zdůvodněným historickými událostmi, a to zejména ze strany starší generace Čechů. (Judasová, 2005)

Ve zcela odlišné situaci, než rusky mluvící studenti, jsou studenti z Japonska, kteří musí při studiu češtiny čelit setkání s diametrálně odlišným jazykem, jak popisuje M. Tirala v článku Sociokulturní aspekty při výuce japonských studentů (nedatováno, nestránkováno), kde se však více než otázkami sociokulturními zabývá právě otázkou odlišnosti těchto dvou jazyků. Zřejmým problémem je pro japonské studenty neznalost latinky. Přestože se s ní většina studentů již setkala, jejich schopnost psát je na počátku výuky často velmi omezená a limitovaná znalostí pouze tiskacích písmen.

Na rozdíl od češtiny, souhlásky se v japonštině vyskytují vždy s některou ze samohlásek (s výjimkou slabičného „n“), proto je pro Japonce na začátku studia téměř nemožné vyslovit izolované souhlásky nebo dokonce kombinaci několika souhlásek za sebou. „Jednou z možností, jak Japonce naučit vyslovovat správně, je pokusit se rozbit jejich slabiky na souhlásky a samohlásky. Po pravidelném drilu se dostaví překvapující výsledky. U těch, u nichž to z nějakého důvodu nejde, se vyplatí využít znalostí japonských slabik k tomu, aby se naučili vyslovovat slabiky, které jejich mateřština postrádá. Například slabika [ji] se dá nacvičit tak, že je nutíme napřed říkat slabiku [ju] a teprve potom přejdeme k [ji].“ (Tirala, nedatováno, nestránkováno)

V oblasti sociokulturní se Japonci při studiu češtiny potýkají zejména s odlišným systémem výuky. Ve výuce češtiny je snaha o dosažení schopnosti komunikovat, zatímco japonští studenti jsou zvyklí učit se gramatické poučky a povinné penzum slovní zásoby pro zvládnutí gramatických testů. Důraz se v Japonsku klade navíc převážně na psaný projev, proto mluvený dělá studentům ze začátku potíže. Na druhou stranu jsou japonští studenti otevření novým podnětům a bez předsudků se zapojují do výuky i do českého prostředí.

Jak autor článku zmiňuje, problémem není jen sama odlišnost jazyků a odlišnost sociokulturní. Na trhu není stále k dispozici učebnice určená přímo japonským studentům, tedy učebnice na bázi japonštiny. Japonci jsou tak při studiu češtiny odkázáni na učebnice v angličtině, často však narážejí na nedostatky ve svých znalostech tohoto jazyka, což jim studium češtiny komplikuje. Na trhu bohužel také chybí kvalitní česko-japonský slovník. (Tirala)

1.3 Trvalý pobyt cizinců a udělení občanství

Získání povolení k pobytu na území České republiky nebo občanství může být pro mnohé cizince jedním z důvodů k studiu češtiny. Jak v případě trvalého pobytu, tak v případě občanství jsou totiž povinni doložit znalost češtiny.

Zákon o pobytu cizinců na území České republiky a změně některých zákonů č. 326/1999 Sb. v §1 odst. (2) stanoví „Cizincem se rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky, včetně občana Evropské unie“. Tyto osoby jsou pak za určitých podmínek oprávněny žádat o povolení k trvalému pobytu na území České republiky. Cizinec podává elektronickou nebo písemnou žádost na některém z pracovišť Ministerstva vnitra České republiky a současně mimo jiné předkládá „doklad prokazující požadovanou znalost českého jazyka vydaný školou, která je uvedena v seznamu škol oprávněných provádět zkoušky znalosti českého jazyka, stanoveném vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, není-li dále stanoveno jinak“ (§ 70 odst. (2) písm. h) zákona č. 326/1999 Sb.). Stát, na základě zvláštního poukazu, hradí každému žadateli jeden pokus o vykonání zkoušky. Ta se skládá z písemné a ústní části a pro její složení musí žadatel dosáhnout alespoň 60 % bodů. Úroveň jazykové zkoušky odpovídá úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Po úspěšném

složení zkoušky obdrží uchazeč Osvědčení o znalosti českého jazyka; pokud u zkoušky neuspěje, dostane od pracovníka školy Potvrzení o nesložení zkoušky, které předkládá při dalším pokusu. Osvědčení o znalosti češtiny lze v žádosti o povolení k trvalému pobytu nahradit jinou obecně uznávanou zkouškou z českého jazyka a to státní zkouškou základní, všeobecnou nebo speciální jazykovou zkouškou vykonanou v jazykové škole s právem jazykové státní zkoušky a certifikované zkoušky z češtiny pro cizince vykonané v Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Povinnost vykonat zkoušku se nevztahuje na občany členských států Evropské unie, Norska, Švýcarska, Islandu, Lichtenštejnska a na jejich rodinné příslušníky.

Povinnost vykonání jazykové zkoušky je také jednou z podmínek udělení státního občanství podle § 7 zákona č. 40/1993 Sb. o nabytí a pozbytí státního občanství. Tuto podmínku může podle § 11 téhož zákona Ministerstvo vnitra prominout, a to v případech hodných zvláštního zřetele.

2 UČITEL ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Kapitola shrnuje nároky na učitele češtiny jako cizího jazyka a představuje některé možnosti jejich vzdělávání. Dále představuje dvě důležité organizace učitelů češtiny jako cizího jazyka.

2.1 Kvalifikace

„Kvalifikační charakteristika cizích jazyků nemá jen rovinu lingvální a lingvodidaktické kompetence, nýbrž i kompetence obecně didaktické a obecně osobnostní.“ (Choděra, 2006, s. 179). Ke vzdělávání učitelů jazyků Choděra (2006, s. 178–180) poznamenává, že by mělo probíhat ve třech souběžných modulech se vzájemnou vazbou; jde o modul obecně pedagogický a didaktický, oborově didaktický a oborový. Dále zdůrazňuje význam celoživotního vzdělávání učitelů, jako nezbytného aspektu udržování a zvyšování kvality jejich výuky.

Výuka češtiny není oborem, který by vyžadoval konkrétní kvalifikaci, záleží proto na jazykových školách, jaké požadavky na své učitele stanoví. Studium učitelství češtiny pro cizince je v současnosti dostupné na několika vysokých školách a učitelé mají dále možnost vzdělávat se v kurzech nebo se účastnit konferencí.

Učitelství češtiny jako cizího jazyka v navazujícím magisterském studijním programu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy je jednou z možností studia. Obor je koncipován tak, aby připravoval studenty na výuku češtiny pro cizince na základních a středních školách a druhotně také v kurzech pro dospělé, a dále na činnost didaktickou nebo výzkumnou; orientuje se také na problematiku jazykové integrace menšin. Přípravou budoucích učitelů češtiny jako cizího jazyka se zabývá také Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, kde vznikly inovované studijní programy Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro ZŠ specializované na začleňování žáků-cizinců do českých škol. Další možností studia je Technická univerzita v Liberci a v neposlední řadě, jako zástupce soukromých vysokých škol, také Akcent College, s.r.o., která byla zřízena ve vazbě na činnost jazykové školy Akcent IH Prague v oblasti výuky cizích jazyků, češtiny pro cizince a metodické přípravy učitelů a jejím cílem je mimo jiné příprava budoucích učitelů

a lektorů češtiny jako cizího jazyka v bakalářském studijním programu. Ten se snaží reflektovat právě požadavek na znalosti oborové i didaktické u lektorů češtiny.

Praxe výuky češtiny jako cizího jazyka však ukazuje, že mezi učiteli jsou značné kvalifikační rozdíly. V jazykových školách působí velmi často také absolventi jiných, než specializovaných oborů, například absolventi oboru český jazyk vyučovaného na pedagogických fakultách. Tato kvalifikace se zdá být vhodná, zejména proto, že splňuje požadavky na znalosti didaktické i oborové. Jiné kvalifikace pak mohou být problematické právě z důvodu absence jednoho nebo druhého aspektu. Argument absolventů jiných pedagogických oborů, že mají – coby rodilí mluvčí – dostatečnou kvalifikaci pro výuku češtiny, neobstojí, podobně jako argument absolventů bohemistiky či podobných oborů, že pro výuku stačí orientace v lingvistické rovině výuky. V praxi se však obě tyto kvalifikace nadále vyskytují a v obou případech platí, že záleží na osobnosti učitele, jakým způsobem bude nebo nebude své kvalifikační nedostatky kompenzovat.

Ve výuce češtiny pro cizince hraje významnou roli také Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (ÚJOP). Zaměřuje na výzkumnou a metodickou činnost ve vazbě na výuku češtiny pro cizince i cizích jazyků, včetně tvorby učebních materiálů. ÚJOP vydává metodologický časopis pro pedagogy a podílí se na organizaci metodologických seminářů. Pro učitele češtiny nabízí dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka s důrazem na specifika výuky češtiny, doplnění znalostí klasických i alternativních vyučovacích metod nebo seznámení s evropskou jazykovou politikou (viz kap. 3.2). Pro lektory vyučující češtinu v zahraničí pořádá ÚJOP metodická setkání, zaměřená na prohloubení znalostí metodiky a didaktiky nebo nácvik technik výuky různých jazykových jevů. ÚJOP se dále zabývá přípravou zahraničních studentů ke studiu na českých VŠ nebo organizuje kurzy pro cizince žijící a pracující v České republice, včetně přípravy k jazykovým zkouškám.

Otázka kvalifikace učitele nebo lektora v oblasti cizích jazyků je poměrně nejednoznačná. Pravidlem je, že pokud se učitel uchýlí ve výuce k použití mediačního jazyka (viz kap. 6.2), měl by ho ovládat na perfektní úrovni. Někteří učitelé se specializují na rodilé mluvčí pouze jednoho jazyka, který sami ovládají. Obecně ale platí, že znalost

dalšího jazyka není v praxi výuky nutná a výuka může probíhat pouze v češtině. Jazykové školy proto tuto kvalifikaci nemusí při výběru lektorů vyžadovat.

2.2 Organizace učitelů

Na úrovni národní i mezinárodní existují organizace, které sdružují učitele češtiny jako cizího jazyka, s cílem zprostředkovat a usnadnit komunikaci a sdílení postupů a nových trendů na tomto poli, pořádat konference nebo vytvářet a poskytovat učitelům materiály pro výuku či jejich vzdělávání. Jako příklad zde uvádím Asociaci učitelů češtiny jako cizího jazyka a International Association of Teachers of Czech.

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka vznikla roku 2002 a je odbornou zájmovou organizací sdružující učitele češtiny jako cizího jazyka v České republice. Ve své činnosti se zaměřuje na organizaci seminářů a přednášek a pořádání workshopů a prezentací o češtině jako cizím jazyce či sociálních a kulturních aspektech výuky. Ve spolupráci s dalšími organizacemi se podílí na integračních a sociokulturních projektech souvisejících s jejím zaměřením. V současné době jde mimo jiné o projekt Brána češtině otevřená, zaměřený na podporu jazykového vzdělávání azylantů v České republice. Na svých webových stránkách ([www. auccj.cz](http://www.auccj.cz)) nabízí asociace studentům i učitelům češtiny jako cizího jazyka odkazy a dokumenty související s výukou nebo jazykovou poradnu.

Na mezinárodní úrovni navázala na existenci North American Association of Teachers of Czech školská nezisková organizace International Association of Teachers of Czech. Jako základní cíle si stanovila podporu mezinárodní spolupráce mezi učiteli češtiny, organizaci konferencí, seminářů a workshopů, rozvoj jazykového výzkumu a studijních materiálů nebo zřizování fondů pro stipendia a studijní programy. Organizace vydává Czech Language News, newsletter zaměřený na nové metody výuky, publikace a projekty. Na webových stránkách organizace nabízí odkazy na výukové portály a další stránky nebo umožňuje sdílení sylabů mezi učiteli.

3 ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK

V této kapitole uvádím stručnou charakteristiku češtiny a dále představuji Evropský referenční rámec pro jazyky, včetně dokumentů popisujících jednotlivé úrovně pro češtinu jako cizí jazyk.

3.1 Čeština jako cizí jazyk

Čeština se řadí mezi indoevropské západoslovanské jazyky a je příbuzná zejména se slovenštinou a polštinou. Je mateřským jazykem přibližně 12 milionů lidí v České republice a v zahraničních komunitách. V psané formě využívá čeština variantu latinky s diakritickými znaky.

Z morfologického hlediska jde o flexivní jazyk, což znamená, že vyjadřuje gramatické tvary pomocí ohýbání (flexe), tedy skloňování a časování. Charakterizuje ji 10 vokálních fonémů, 5 krátkých a 5 dlouhých, jejich zvuk je ovlivněn místem artikulace; těmto 10 fonémům odpovídá 15 grafémů. Dále má čeština 21 pravých konsonantických hlásek vyjadřovaných 18 grafémy, dále 3 nasály [m], [n] a [ň] a 2 likvidy [r] a [l] (ty mohou v češtině tvořit slabiky); foném [j] patří mezi tzv. glidy. V cizích slovech můžeme dále najít grafémy x, w a q.

„Čeština patří mezi tzv. jazyky s pevným (stálým) slovním přízvukem. V češtině se přízvuk ustálil konkrétně na první slabice slova (např. proti polštině, kde je vázán na předposlední slabiku, ve francouzštině zase na slabiku poslední). Na to je třeba u uživatelů A1 dbát a upozornit je na případné neshody s jejich mateřštinou.“ (Línek, Vlasáková, 2005, s. 42) Kadence je v češtině klesavá pro oznamovací výpovědi a stoupavá pro otázky.

Cizince v češtině překvapí vysoký podíl souhlásek ve slovech, čeština je také jediným jazykem, ve kterém se setkají se souhláskou (ř). Mezi další specifika češtiny patří například absence členů, odlišné použití, ale stejná výslovnost samohlásek [i] a [y] a další. Ve skladbě jsou pro češtinu charakteristické jevy jako přejímání, přechylování nebo tvorba zdvojnásobků. Problémem pro studenty také je typicky český několikanásobný negativ.

3.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec je celoevropsky platným dokumentem Rady Evropy a slouží ke srovnávání znalostí cizích jazyků na základě jednotlivých jazykových dovedností a následně k jejich zařazení do konkrétních jazykových úrovní na tříúrovňové, respektive šestistupňové škále. Tento dokument má, v souladu s cíli a záměry Rady Evropy, pomoci překonat bariéry v komunikaci a usnadnit porovnání výsledků studentů získaných v různých vzdělávacích systémech. Poskytuje objektivní kritéria pro popis jazykových úrovní a podporuje vzájemné uznávání různých typů osvědčení o jazykové způsobilosti.

V souvislosti s existencí evropského referenčního rámce a podporou mobility v Evropě vzniká také Evropské jazykové portfolio. Je oficiálním dokladem o dosažené úrovni jazyků a držitelům by mělo pomoci ve vzdělávací a pracovní mobilitě. Evropské jazykové portfolio se skládá ze tří částí: Jazykového pasu, který souhrnně informuje o jazykových a kulturních kompetencích držitele, Jazykového životopisu, popisujícího průběh studia držitele a také jeho budoucí cíle a osobní hodnocení, a dále tzv. Dossieru, tedy sbírky dokumentů a prací držitele. (www.msmt.cz)

Na Evropský referenční rámec navázaly metodické materiály charakterizující jednotlivé úrovně evropských jazyků; pro češtinu byly doposud popsány čtyři referenční úrovně: prahová úroveň (B1), A1, A2 a B2. Příslušné dokumenty zveřejňuje na svých webových stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

3.2.1 Čeština jako cizí jazyk – prahová úroveň (B1)

Mezi dokumenty v této kapitole má právě úroveň B1 specifické postavení a je proto vhodné ho zmínit na prvním místě. Jedná se o nejstarší dokument, který je výsledkem projektu Rady Evropy Threshold Level 1990. Jeho cílem bylo efektivnější zvládnutí cizích jazyků zejména dospělými studenty v podmínkách sjednocující se Evropy, a to za pomoci jednotného systému dokumentů shrnujících dosavadní zkušenosti s výukou jazyků a poskytujících teoretickou a metodologickou bázi pro kvalitnější a efektivnější výuku. Dosažením prahové úrovně není jen zvládnutí odpovídajících jazykových jevů, ale také osvojení si některých dalších kompetencí, jako jsou kompetence socio-lingvistické,

strategické (užití jiných prostředků k náhradě nedostatků v jazykovém kódu), společenské a diskurzivní, a také odpovídající znalost sociokulturního kontextu dané země (Bishofová, 2001, s. 2–5). S cílem shrnout všechny zmíněné dimenze jazyka na dané úrovni vznikl dokument Prahová úroveň a také další dokumenty následující v této kapitole.

Na úrovni B1 by měl být student schopen vypořádat se s běžnými situacemi společenského, ale i obchodního styku, a porozumět základním informacím i detailům obsaženým v takovýchto sděleních. Měl by si umět poradit v otázkách úředního styku, bydlení a stavování, dopravy, návštěvy veřejných zařízení nebo zaměstnání a orientovat se v kulturním kontextu dané země. (Bishofová, 2001, s. 2–9)

V dalších kapitolách autoři konkretizují obecné a specifické pojmy, jejichž znalost se od studentů na dané úrovni očekává, dále úroveň dovedností ve čtení, psaní a poslechu, i nároky v oblasti sociokulturních kompetencí.

3.2.2 Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1

Dokument s názvem Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1 byl vypracován Katedrou bohemistiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2005 a charakterizuje jazykovou, ale i sociální a kulturní úroveň A1 pro češtinu. Obecně platí, že student jazyka na této úrovni rozumí základním frázím studovaného jazyka, používá výrazy každodenní potřeby, klade jednoduché otázky a umí je zodpovědět. Dokáže se základním způsobem dorozumět, což ovšem předpokládá určité přizpůsobení partnera, a hovořit o tématech osobního rázu. Cílem tedy není znalost gramatických pravidel, v případě vysoce flexivní češtiny ji však nelze úplně eliminovat. Platí, že student by měl být především schopen dorozumět se v naléhavých situacích, které jsou však individuálně odlišné. Tyto odlišnosti, a také fakt, že pro mnoho studentů je A1 konečnou úrovní, považují autoři dokumentů za důležité pro výběr komunikačních situací i možnost jejich přizpůsobení komunikačním cílům studentů. Přehled základních komunikačních situací obsahuje například: situace každodenního praktického života, úřední styk, návštěva zdravotnického zařízení, společenské situace, situace spojené s ubytováním, veřejnou dopravou, hledáním cesty atd.

Jak bylo již zmíněno, evropský referenční rámec uvažuje také sociální a kulturní kompetence studentů; i tyto jsou tedy zahrnuty v dokumentu pro češtinu na úrovni A1. Tato úroveň „je vymezena jako prvotní kontakt s češtinou, a proto je vliv sociokulturní kompetence na celkovou úspěšnost komunikace právě na této úrovni zásadní, protože rodilý uživatel jazyka projevuje větší míru tolerance k prohřeškům proti jazykové normě než proti normě chování. Chceme-li tedy zajistit cizinci bezpečný pohyb po České republice již od samého počátku jeho studia češtiny, kdy samozřejmě není jeho jazyková komunikace bezchybná, je třeba, aby byl předem poučen o nejvýznamnějších sociálních normách platných v České republice.“ (Línek, Vlasáková, 2005, s. 15). Student by měl být zásadně seznámen s některými právními normami (např. věková a jiná omezení pro určité činnosti, podle okolností pak pracovněprávní nebo jiné povinnosti atd.), komunikačními pravidly (tabuizovaná témata, ale i gesta atd.), zásadami chování ve společenském styku a dalšími otázkami, a to vždy s ohledem na jeho kulturní původ a ideálně v jeho mateřském jazyce nebo v jazyce výuky.

Ve 4. kapitole dokumentu jsou dále zmíněny některé aspekty, se kterými se student při pobytu v České republice může setkat. Jsou to například rasová tolerance, oblékání, jídlo a stolování, česká rodina, svátky, zvyky, volnočasové aktivity, zdravotní rizika, míry a váhy a mnohé další. 6. kapitola uvádí seznam konkrétních frází, prezentovaných studentům češtiny bez hlubších znalostí gramatiky. Tyto jsou členěny do několika sekcí, např. „Co říkáme při setkání“ nebo „Žádáme o pomoc“.

3.2.3 Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2

Pro zmapování jazykové úrovně A2 pro češtinu vypracoval tento dokument Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze, a to s cílem, aby mohl být využíván jako základ sestavování výukových programů, tvorby materiálů a zavádění standardního systému zkoušek (Bidlas, Confortiová, Turzíková, 2005, s. 3).

„Jazykovou úroveň A2 je možno obecně charakterizovat schopností studenta orientovat se v základních situacích každodenního života s převažujícím podílem předem předvídatelného a jednoduchého způsobu jazykového vyjadřování.“ (Bidlas, Confortiová, Turzíková, 2005, s. 4) Student by se měl zlepšovat v každodenní komunikaci sloužící k zajištění běžných potřeb a dále se orientovat na nové dovednosti, jako je získávání

a poskytování konkrétních informací nebo vytváření a udržování sociálních a profesních vztahů. Tyto cíle jsou v dokumentu následně konkretizovány. Student by měl rozumět hlavním myšlenkám jednoduchého mluveného projevu a psaného textu, které se vztahují ke stanoveným cílům, a využívat interpretační dovednosti. V psaní užívá student naučené fráze a dokáže popsat běžné situace v souvislých větách a souvětích. Dokáže vyplňovat formuláře a psát jednoduché dopisy; zná jejich formální náležitosti.

V sociokulturní rovině se očekává, „že student se v dané zemi přizpůsobí kulturním a společenským zvyklostem a naučí se chovat a jednat tak, jak to daná situace vyžaduje, tj. podle určitých konvencí a předepsaných norem.“ (Bidlas, Confortiová, Turzíková, 2005, s. 112) Student by měl znát pravidla navazování sociálních kontaktů a vedení rozhovoru nebo společenské rituály.

3.2.4 Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2

Pro referenční úroveň B2 (Vantage) vypracoval dokument konkretizující tuto úroveň pro češtinu Ústav bohemistických studií Univerzity Karlovy v Praze v roce 2005. Určuje obecné i konkrétní charakteristiky úrovně v jazykové, ale také v sociokulturní rovině. Od studenta se očekává schopnost vyrovnat se s každodenními situacemi s větší pružností, včetně schopnosti reagovat na nečekané změny s menší potřebou užití kompenzačních strategií. Předpokládá se, že student je schopen produkovat rozsáhlejší mluvené i psané texty za použití širší slovní zásoby, včetně synonym. Text je koherentní, vztah mezi výpověďmi je jasně vyjádřen, student pracuje s pořádkem slov ve větě podle jejího významu, je schopen rozvíjet témata do hloubky. Dále se očekává porozumění psaným a mluveným textům bez ohledu na probrané situace a témata; student rozumí hlavní myšlenku i důležitým detailům.

4 DIDAKTIKA CIZÍCH JAZYKŮ

„Didaktikou cizích jazyků rozumíme disciplínu, která se zabývá teorií vyučování cizím jazykům, využívá přitom poznatky všech vědních oborů s touto činností souvisejících, zejména lingvistiky, psychologie a pedagogiky“ (Hendrich, 1988, s. 20) Didaktika zkoumá podstatu, cíle, vyučovací zásady, metody a další aspekty vyučování a vzdělávání. (Hendrich, 1988, s. 20)

Výše zmíněná definice není samozřejmě jedinou dostupnou definicí. Přehled některých dalších prezentuje Choděra (2006, s. 13–18); svou vlastní pak staví na formulaci předmětu didaktiky, jako cizojazyčného učení, a objektu didaktiky, jako jeho ovlivňování. Didaktiku cizích jazyků považuje za vědu praktickou a aplikovanou.

Didaktika cizích jazyků patří k tzv. didaktikám oborovým, které se zabývají vyučováním a vzděláváním v určitém vědním oboru (také např. didaktika fyziky nebo didaktika mateřského jazyka). (Choděra, 2006, s. 20–21)

4.1 Metody výuky cizích jazyků

Pojem „metoda“ (nebo také „metodologický směr“ či „přístup“) lze zjednodušeně chápat jako soudobý trend ve výuce v dané etapě vývoje. Choděra definuje metodu v užším smyslu jako „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti“ a v širším smyslu jako „globálně a generální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický směr.“ (Choděra, 2001, s. 67) Každá metoda má své specifické cíle, zaměřuje se na různé dovednosti a užívá jiné postupy při výuce. Platí, že žádnou nelze považovat za univerzální nebo bezvýhradně účinnou, vždy záleží na osobnosti studenta jazyka, učitele, i cílech a specifických okolnostech výuky. Následující přehled není zdaleka vyčerpávající a navíc vždy platí, že u většiny metod zdaleka nelze hovořit o jednolitéch koncepcích, naopak se běžně objevuje více variant a pojetí dané metody. Vycházím zde z prací M. Hrdličky (2002), R. Choděry (2000; 2001 a 2006), Č. Liškaře (1988), S. Jelínka (1976) a E. Beneše (1971).

4.1.1 Gramaticko-překladová metoda

Gramaticko-překladová metoda se ve výuce cizích jazyků bez větších změn uplatňovala až téměř do konce 19. století. Základem je výuka latiny na středověkých školách, která se soustředila převážně na gramatiku; později se výuka zaměřuje na poznávání života a kultury antiky pomocí literárních děl římských klasiků. Mluvnice se stává komplikovanější a latina přestává být postupem času nositelem formálního vzdělání. Vyučování živých jazyků však přesto zůstává podřízeno metodologickému pojetí její výuky. „Základním metodologickým postupem ve vyučování byla dedukce a syntéza. Podle gramatických pravidel se uměle tvořily věty. Slovům se žáci učili izolovaně, mimo kontext ...; forma se považovala za důležitější, než vlastní obsah věty.“ (Liškař, 1988, s. 258) Zprostředkovací funkce jazyka byla potlačena a jazyk se stal cílem sám o sobě. Žáci se s ním seznamovali na základě jeho psané podoby a pouze na základě nutnosti získat požadované znalosti morfologie, syntaxe a lexika. (Beneš, 1971, s. 11)

Gramaticko-překladová metoda byla předmětem kritiky, a to například F. Melanchtona, M. Luthera nebo J. A. Komenského, který se hlouběji zabýval celým učebním procesem; mj. doporučoval pro výuku jazyků účinnější induktivní metodu nebo vysvětlování gramatiky pomocí mateřského jazyka žáků. Přestože Komenského práce nedošla praktického uplatnění, koncem 19. století se stává gramaticko-překladová metoda nevyhovující pro diferencované cíle výuky cizích jazyků a je nahrazována účinnějšími metodami odpovídajícími cílům soudobého vzdělávání a potřebám výuky živých komunikačních jazyků. (Liškař, 1988, s. 259–260)

4.1.2 Přímá metoda

Přímá metoda ovlivněná radikálním odklonem od metody gramaticko-překladové a také psychologií přelomu 19. a 20. století přináší do výuky jazyků nový přístup a postupy. Vychází z předpokladu, že člověk by se měl cizímu jazyku učit podobně, jako se učí jazyku mateřskému, a to hlavně pomocí sluchu (čtení a psaní následuje později); slova a věty v cizím jazyce se spojují přímo se svým předmětem bez interference zprostředkovacího jazyka. Nesporně pozitivním přínosem přímé metody je orientace na skutečné potřeby žáků a na komunikativní cíl jazyka. Problémem metody je příliš radikální odklon od systematické výuky gramatiky nebo nemožnost domácí přípravy (zejména

v době vzniku metody při absenci nosičů zvuku). Přímá metoda, na rozdíl od gramaticko-překladové, klade vysoké nároky na kompetence učitele, který musí perfektně ovládat daný jazyk i kulturní prostředí jazykové oblasti. (Liškař, 1988, s. 261–263)

4.1.3 Metoda audioorální a audiovizuální

Vznik audioorální metody byl důsledkem nedostatku pracovníků, kteří ovládali evropské i asijské jazyky ve Spojených státech amerických během druhé světové války a snaha tento problém řešit jinak než soudobými metodami, které neodpovídaly aktuálním potřebám. Po skončení války se, na základě předchozích zkušeností, začala rozvíjet audioorální metoda stojící na následujících principech: žák se učí nejdříve poslechu a hovoru (až později čtení a psaní), učení se cizímu jazyku probíhá pomocí napodobování rodilého mluvčího opakováním, cvičením a drilováním (žák si má osvojit návyky do takové míry, aby si byl vědom co říká, ale ne jak to říká), výuka jazyka nestojí na odřikávání pravidel (což však neznamená, že metoda odmítá vyučování gramatiky), vyučovaný jazyk je jazyk reálný, analýza každého jazyka se provádí na základě gramatického systému vlastního tomuto jazyku. Podobně jako u přímé metody není povolen překlad. Cílem metody je naučit žáka komunikativnímu jazyku a to na základě pečlivě vybraného studijního materiálu; na druhou stranu je jí vytýkáno přeceňování účinků nápodoby a mechanické opakování stereotypních struktur. (Jelínek, 1976, s. 117–122)

Základem audiovizuální metody jsou reálné kontextové situace zprostředkované obrazovými a zvukovými materiály. Mluvnice se učí stálým opakováním strukturních forem, cílem počátečních etap učení je naučit se jazyku v jeho zvukové podstatě. Problém této metody spočíval v přílišné rigiditě výuky, kdy učitel musel přesně dodržovat stanovený postup a pozornost žáků rychle ochabovala. V reakci na kritické ohlasy audiovizuální metody se klade větší důraz na motivaci žáků. (Liškař, 1988, s. 268)

4.1.4 Komunikační metoda

Komunikační metoda si udržuje své dominantní postavení ve výuce jazyků již od 70. let a stále je považována za nejefektivnější. Důraz už není kladen na systémové vlastnosti jazyka, ale na jeho praktické fungování, což se projevuje například orientací na

obecnou češtinu ve výuce (viz kap. 6.1). K tomu Hrdlička dodává: „živelný průnik obou útvarů, jak k tomu v některých materiálech dochází, ztěžuje cizinci rozlišení tvarů a slov jazyka spisovného a nespisovného a následně narušuje pěstování jeho schopnosti adekvátně přepínat kódy.“ (2002, s. 49–50)

Komunikační metoda se v současné době považuje za metodu převládající, není však jedinou. Jak navíc konstatuje Hrdlička (2002, s. 48–50), tato metoda v našich podmínkách zaostává a její přijímání i praktická aplikace jsou v praxi značně diferencované. V učebnicích – označovaných jako vycházející z komunikační metody či komunikační – je metoda chápána redukovane a nezbytný systémový prvek jazyka je potlačen. Podobně se k problematice vyjadřuje Holá (nedatováno, nestránkováno). Vyzdvihuje nesporný přínos komunikační metody, spočívající zejména v postupném odbourávání důrazu na výuku gramatiky a zaměření na řečové dovednosti, na jejichž pozadí je gramatika vykládána. Na druhou stranu vidí autorka některé problémy, které metoda přináší. Zaprvé je to už samotný název metody a jeho obsah. V odborné literatuře totiž nenacházíme jen pojem komunikační metoda, ale také pojem komunikativní metoda. K těmto pojmům pak bývá přiřazováno více různých metodik a není tedy jasné, co je obsahem komunikačního učení. Holá dále upozorňuje, že komunikační metoda nepřináší konkrétní návod, jak pracovat s obtížnou gramatikou flexivního jazyka a učitelé se pak v praxi obracejí spíše ke gramaticko-překladové metodě, směřující k ucelenějšímu výkladu gramatických jevů.

4.1.5 Sugestopedická metoda

Sugestopedická metoda je spjata se jménem bulharského psychologa a lingvisty G. Lozanova a „vychází z faktu, že mentální kapacita lidského mozku je využívána z pouhých 4 % a tedy pravděpodobně existují výrazné rezervy vedoucí k efektivnějšímu učení se cizím jazykům.“ (Hrdlička, 2002, s. 38) Ve výuce je pozornost zaměřena na obsah, nikoli na formu, což je podpořeno hudbou, dramatizací, zajímavými texty atd. Choděra (2000, s. 59) upozorňuje na význam prostředí s netradičním uspořádáním nábytku a působivými dekoracemi a dále na stěžení roli hudby ve výuce. Na začátku hodiny se studenti poslechem naladí do relaxující atmosféry, aby se následně mohli lépe koncentrovat na cizojazyčný text – ten pak učitel čte nebo recituje podle rytmu hudby

a studenti ho sledují paralelně ve svých materiálech. „Texty by měly být ucelené, smysluplné, poutavé, jistým způsobem gradované a pointované, nikoli tedy fragmentální a nezáživné. Měly by být motivující, optimisticky laděné a emocionálně působivé.“ (Choděra, 2000, s. 61) Důležitý je také výběr vhodné hudby (Lozanov doporučuje hudbu pomalou, uklidňující, nejčastěji v interpretaci strunných nástrojů) a její vhodná koordinace s textem.

Výsledky výzkumů o efektivitě sugestopedické metody nedokládají očekávaný stupeň efektivity; mnozí autoři navíc nesouhlasí s tvrzením, které je pro ni výchozím, totiž že lidský mozek využívá jen 4 % své kapacity. Pokud by tomu tak bylo, přiklání se spíše k možnosti, že fyziologie lidského mozku vyšší stupeň využití neumožňuje. (Hrdlička, 2002, s. 156)

4.1.6 Další metody

Kromě některých výše zmíněných zmiňuje Hrdlička ve knize *Cizí jazyk čeština* některé vybrané vyučovací metody uplatňované v poslední třetině 20. století. Člení je dále do třech kategorií, na metody tradiční (také např. gramaticko-překladová), metody audioorální a audiovizuální a metody komunikační (např. přímá, komunikační).

Při výuce přirozenou metodou „absentuje gramatický přístup k jazyku, žáci se „neučí“, nýbrž „si osvojují“ cizí jazyk v prostředí imitujícím přirozené (reálné) situace“ (Hrdlička, 2002, s. 32) Metoda se zaměřuje na začátečníky, kteří jako mírně pokročilí budou rozvíjet své další znalosti v autentickém prostředí – další výuka ve školním kontextu ztrácí na efektivitě. Jazyk se učí pomocí slyšeného a čteného; recepce předchází perцепci, mluvený projev se dostavuje spontánně. Učitel přizpůsobuje obsah kurzu požadavkům a potřebám studentů.

Metoda reakcí pohybem „podobně jako přirozená metoda klade ... důraz na ústní porozumění a odděluje ho od vlastní produkce, resp. praktikuje mezi nimi delší časový odstup“ (Hrdlička, 2002, s. 34). Učitel pracuje s imperativní formou instrukcí („Vstaňte!“), která je stimulem motorických aktivit. Cílem je odbourání stresu, žáci nejsou nuceni ke komunikaci, chyby jsou tolerovány. Spíše než samostatné využití prosazuje Hrdlička doplňkový charakter této metody.

Metoda zaměřená na porozumění vychází z předpokladu pauzy mezi fází porozumění a fází produkce. Hrdlička (2002, s. 35–36) zdůrazňuje, že student se do komunikace nenutí; produkce je považována za odvozený produkt porozumění, poslechu a četby. Vychází se zde ze zkušeností o učení se mateřskému jazyku dítětem. Texty jsou přiměřeně náročné, odpovídají potřebám studenta, jsou koherentní, zajímavé, aktuální.

Další metodou, kterou Hrdlička (2002, s. 36–38) zmiňuje, je komunitární metoda, čili metoda učení se v kolektivu. Cílem je předcházet negativním jevům ve výuce cizích jazyků (např. stresu) – vyučující je v roli jazykového poradce skupiny. Jazyk je prostředkem sociální interakce, důraz je kladen na sociální vztahy. Učení není cílem jednotlivce, ale směřuje k němu práce skupiny jako celku. Roli hraje mateřský jazyk studentů a studenti se nemusí bát nepochopení. Do komunikace nejsou nikdy nuceni, stres z povinné jazykové produkce je potlačen.

Cílem situační metody je komunikace – stojí vždy na začátku učebního procesu a předchází písemnému projevu, který se považuje za odvozený. Učební proces zahrnuje tři procesy: nabytí informace, její fixování v paměti pomocí opakování a její užívání – jde tedy o zautomatizování řečových návyků. Užití této metody v současné praxi však do určité míry odporuje důrazu, který kognitivní psychologie klade na aktivitu žáka a jeho interní poznávací procesy. Působení mechanických externích podnětů, memorování a drill nejsou považovány za efektivní a ani preference mluvení před psaním neodpovídá soudobým konceptům. (Hrdlička, 2002, s. 30–31)

Integrované přístupy odmítají rozdělení na gramatický a komunikační přístup. Není vhodné upřednostňovat jeden model, ale naopak provést syntézu všeho pozitivního. Výuka cizímu jazyku se musí opírat i o složku výchovnou – zdůrazňuje se společenská podstata jazykové komunikace, její sociokulturní zakotvenost, společenská adekvátnost, internacionálnost, jazyková a kulturní i strategická složka výuky.

4.1.7 Vybrané alternativní metody

Alternativní metody jsou ve výuce přirozenou reakcí na metody klasické, zde konkrétně na metodu gramaticko-překládovou a přímou. Choděra (2000, s. 70) uvádí, že rozvoj alternativních metod přichází v období postmodernismu, kdy pedagogika začíná

reflektovat člověka ve vazbě na jeho prostředí a potřeby. „Postmoderní myšlení obohacuje ve své pluralitě pedagogický proces o škálu pohledů psychologických a antropologických, ať již jde o aspekty primárně fyziologické (např. u sugestopedie) či o aspekty primárně humánně sociální, jak je zdůrazňuje humanistická pedagogika postulující cíle komplexního učení ...“ (Choděra, 2000, s. 56)

Community Language Learning (CLL) neboli Vyučování jazyku v komunitě je metoda, hlásící se k plnému zohledňování osobnosti studenta a jeho emocí, kde učitel hraje roli poradce. Vztah učitele a žáka je v této metodě zásadní; vyvíjí se od závislosti k nezávislosti, kdy se žák postupně emancipuje a buduje si vlastní identitu v cizím jazyce. „Platformou pro tento vztah je určité sociální společenství – komunita, v níž se vztah vytváří jako partnerství mezi všemi členy, tedy mezi žáky navzájem i mezi učitelem a žáky. Žáci se učí díky kooperaci všech komunitárních členů, nikoli jako individuality.“ (Choděra, 2000, s. 73) U metody CLL nelze hovořit o předem daném sylabu – jsou to sami žáci, kteří určují témata na základě svých zájmů a potřeb a tato témata pak učitel dále rozpracovává podle jejich pokročilosti. V každém kurzu tedy v podstatě vzniká jedinečný a neopakovatelný syllabus vycházející z interakce komunity. Choděra pozitivně hodnotí metodu zejména pro její odbourávání zábran žáků při cizojazyčné komunikaci a za motivující interakci učitele a žáka i celé komunity; jako problém naopak vnímá neurčitost formulace jazykového obsahu výuky.

The Oral Approach (ústní přístup) je vlastně modifikací přímé metody a její didaktické postupy se dají shrnout do několika bodů (Choděra, 2000, s. 82–83): výuka začíná jazykem mluveným, který předchází psanému, cílovým jazykem je jazyk učebny, nový jazyk je vyučován a procvičován v situačním kontextu, prezentuje se ta slovní zásoba, která je nutná k chodu vyučovací hodiny, gramatika graduje od jednoduchého k obtížnému, teprve po osvojení určité úrovně slovní zásoby a gramatiky se přistupuje ke čtení a psaní. „Učitel v této metodě hraje klasickou úlohu řídicího subjektu procesu vyučování – učení ... vede celou výuku, stanoví dlouhodobé i krátkodobé cíle, volí učební pomůcky, postupy, vytváří podmínky.“ (Choděra, 2000, s. 89) Žák je na začátku procesu spíše pasivním příjemcem, později se od něj očekává spontánní konverzace. Výuka stojí na postupném rozšiřování znalosti gramatiky i lexika; význam slov není vysvětlován v mateřském jazyce, ale odvozován ze situací. Choděra (2000, s. 90) považuje The Oral

Approach za velmi účinnou, propracovanou a systematickou metodu a dodává, že předpokladem úspěchu a vysoké efektivity je – zde použitý – vědecký přístup vycházející z lingvistických, pedagogických a psychologických poznatků a syntéza pozitivních aspektů různých metod.

4.1.8 Shrnutí metod výuky

První dvě metody, tedy gramaticko-překládová a přímá byly do tohoto výběru zařazeny, protože jejich vliv na současné pojetí výuky a současné metody je stále nezanedbatelný; spíše se dá říci, že některé jejich prvky ve výuce stále přetrvávají. Podobně je tomu i u metody audioorální a audiovizuální, které navíc přispěly rozvoji učebnic a cvičení a ovlivnily jejich podobu.

Jak bylo již zmíněno, v praxi výuky češtiny je nejrozšířenější metodou metoda komunikační, užití dalších metod nebývá pravidlem; jde spíše o nahodilé pokusy, než cílenou orientaci na konkrétní metodu. Učitelé nebývají školeni v metodologii a pracují tedy hlavně s dříve naučenými postupy a s učebnicemi a dalšími materiály, které však většinou také nepostupují podle jedné konkrétní metody.

Zejména pro sugestopedii a další alternativní metody platí jistá exkluzivita a nepoužitelnost pro běžnou výuku, na druhou stranu poznávání nových metod nemusí sloužit učiteli k razantní změně způsobu výuky, ale spíše k jejímu obohacení o nové nápady a odbourání stereotypů.

4.2 Zásady výuky cizích jazyků

Zásady, nebo také principy výuky, „se utvářejí jako obecně didaktický pojem zobecněním poznatků o žádoucích attributech kteréhokoli, libovolného cizojazyčného vyučování – učení, má-li být úspěšné.“ (Choděra, 2001, s. 80) Choděra (2001, s. 81) uvádí, že v odborné literatuře je pojetí zásad výuky cizích jazyků rozsáhle zastoupeno, ale mezi autory jsou v pojetí této problematiky značné rozdíly, jak ilustruje na několika příkladech, např. 17 zásad R. Lada nebo 7 zásad W. M. Riversové. Dále předkládá vlastní členění zásad cizojazyčné výuky a to pro komunikativní metodu, odpovídající současnému paradigmatu didaktiky cizích jazyků. Jsou jimi:

- zásada opory o mateřský jazyk;
- zásada orálního základu;
- zásada priority řečové praxe před jazykovou teorií;
- zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti;
- zásada vytváření řečových návyků;
- zásada rozvoje specificky jazykové názornosti;
- zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (např. realie);
- zásada komplexnosti.

Zásada opory o mateřský jazyk je „didaktickým východiskem poznatku, že mateřský jazyk z hlediska žáka vystupuje v cizojazyčném vyučování – učení permanentně a na vůli člověka nezávisle. Řízení žákova učení je proto třeba projektovat a provádět tak, aby byl so nejvíce vliv mateřského jazyka potlačen tam, kde se oba jazyky liší, nebo naopak využit tam, kde se shodují.“ (Choděra, 2001, s. 83). V procesu vyučování má použití mateřského jazyka studentů místo v primární fázi, tedy ve fázi prezentační; ve fázi fixační již není žádoucí a působí spíše proti vytvoření očekávaných návyků. Choděra (2001, s. 83) dále zdůrazňuje, že ani dvojjazyčné návyky nenachází uplatnění v běžném jazykovém projevu, zejména se pak staví proti užití, ve starších učebnicích zcela běžných, překladových cvičení z mateřského jazyka do cizího, a to zejména ve vyšších fázích nácviku.

Zásada orálního základu bývá zejména v našem prostředí často podceňována a to nejen během výuky, ale také v samostatné přípravě studentů. Choděra (2001, s. 85) naopak konstatuje, že by její platnost neměla být omezována ani malou časovou dotací výuky a nácvik by měl probíhat touto formou v co největší míře (včetně hlasitého čtení). Tento princip klade vysoké nároky na kulturu jazykového projevu učitele.

Za krátkou zmínku stojí také zásada komplexnosti, která předpokládá propojení různorodých aspektů výuky; toto propojení může být vyvážené, častěji se však v praxi setkáváme s propojením nevyváženým. Choděra (2001, s. 87) uvádí série aspektů řízeného učení, jsou jimi například: jazykový, vzdělávací a výchovný cíl, jednotky gramatické, lexikální, fonetické a grafické, řečová produkce a recepce, realie, paměťové procesy a analogie a mnohé další.

4.3 Jazykové prostředky ve výuce

Jazyk tvoří systém, nebo také kód, který můžeme dále členit na čtyři dílčí systémy označované jako jazykové prostředky. Realizací jazykového systému je řeč, která však vyžaduje koordinovanou znalost jednotlivých prostředků. Těmi jsou: lexikální prostředky, gramatické prostředky, zvukové prostředky a grafické prostředky. (Beneš, 1971, s. 58) „...neznalost v jedné oblasti jazykového systému můžeme kompenzovat adekvátní znalostí z jiné oblasti: například slovo, které jsme pro nedostatečné ovládnutí zvukové stránky nestačili sluchem zachytit, můžeme doplnit na základě kontextu.“ (Beneš, 1971, s. 59)

Slovní zásoba cizího jazyka z didaktického hlediska

V případě slovní zásoby jde o pojmenovávací složku komunikativního aktu (ve kterém se úzce prolíná s gramatikou) jejíž osvojení je převážně záležitostí paměti. Slovní zásobu můžeme rozdělit ve vztahu k výuce cizích jazyků na pasivní (receptivní) a aktivní (produktivní) – tak je podstatně menší a náročnější na osvojení. (Stehlík, 1988, s. 130).

Pro výběr slovní zásoby pro vyučování jsou základními kritérii účelnost a ekonomičnost (zahrnující efektivnost výběru a rentabilitu osvojení); pramenem výběru jsou frekvenční slovníky udávající četnost výskytu slov v různých pramenech. Na jejich základě vznikají tzv. slovníky minimální, tedy obsahující slova, která jsou pro komunikaci v daném jazyce nejdůležitější. (Stehlík, 1988, s. 131).

Z hlediska vyučovací praxe rozlišuje Stehlík (1988, s. 133) čtyři typy lexikálního minima:

- elementární lexikální minimum – zahrnuje 800–1 000 slov a umožňuje komunikaci v běžných hovorových situacích;
- základní lexikální minimum – 1 400–2 000 slov, běžná komunikace a čtení jednodušších textů;
- souborné lexikální minimum – 5 000–6 000 slov nutných pro zvládnutí mnoha komunikačních témat, jako je kultura nebo politika;
- odborné čtecí lexikální minimum – zahrnuje obecně vědní slovní zásobu potřebnou pro četbu odborné literatury kteréhokoli oboru.

Současné pojetí však odpovídá spíše členění podle úrovně znalosti jazyka ve Společném evropském referenčním rámci, který stanoví pro jednotlivé úrovně mimo jiné právě rozsah a obsah požadované odpovídající slovní zásoby.

Stehlík (1988, s. 135–138) rozlišuje 3 etapy osvojování slovní zásoby. V první etapě je nejdůležitější, aby si studenti osvojili správnou výslovnost a správný význam slov; naučené chyby se později těžko odstraňují. Novou slovní zásobu je vhodné mnohokrát opakovat a aktivně užívat ve větách a slovních spojeních. Ve druhé etapě se rozsah požadované slovní zásoby výrazně rozšiřuje a pro studenty začíná být její osvojování jednodušší. Navíc se seznamují s dalšími významy již známých slov, synonymy a antonymy. Ve třetí etapě se slovní zásoba opět rozšiřuje, ale navíc také shrnuje do tematických celků. Studenti si vytvářejí pevné asociace a automatismy ve vybavování, učí se rozumět neznámým nebo odvozeným výrazům a také výrazy tvořit.

Mluvnická stavba cizího jazyka z didaktického hlediska

„Gramatika je ... složkou jazykového systému, která dodává slovní zásobě příslušné formy a na základě určitých pravidel organizuje lexikální jednotky ve vyšší jednotky, v závislosti na komunikativních záměrech komunikantů.“ (Hendrich, 1988, s. 143) Gramatika se dále tradičně dělí na morfologii (pravidla pro tvorbu gramatických tvarů slov) a syntax (pravidla pro tvorbu vyšších jednotek – vět – a vztahy mezi takovými jednotkami navzájem).

Otázkou mluvnické stavby se zabývá také Beneš (1971, 88–106) a zmiňuje některá pravidla platná obecně pro výuku gramatiky. Pokud existuje několik gramatických norem v daném cizím jazyce, vyučování by mělo probíhat jen na základě jedné z nich a teprve na vyšších úrovních by se měli žáci seznamovat s normami jinými. Toto pojetí je v současné době opouštěno a do výuky češtiny se dostávají obecněčeské normy i na nižších úrovních osvojení jazyka.

Podobně jako u slovní zásoby můžeme rozlišovat etapy osvojení gramatiky (Beneš, 1971, s. 100–106). První fází je předvedení nového jevu, kdy je student seznámen s novým jevem v takové formě, v jaké je užíván v praxi, a ve správné výslovnosti, rytmu a intonaci. Následuje pochopení obecného principu daného jevu, kdy je student schopen použít

pravidlo v dalších variacích, a dále procvičování a opakování a na závěr zkoušení a hodnocení úrovně získaných znalostí.

Zvukové prostředky z didaktického hlediska

Aby komunikace proběhla úspěšně, musí mluvčí přizpůsobit zvukovou stránku svého projevu normám daného cizího jazyka, aby byla v souladu s očekáváním posluchače. Zvuková podoba jazyka se prezentuje v podobě fonologického systému segmentálních složek i suprasegmentálních (prozodických) složek, např. slovní a větný přízvuk, rytmus a tempo řeči, intonace. Minimálními jednotkami tohoto systému jsou fonémy, které jsou základem pro vytváření vyšších jednotek. Znalost fonémů daného jazyka je nutná pro realizaci komunikace; fonémy však nejsou izolované jednotky, ale podléhají změnám podle vzájemného postavení ve vyšších celcích, což působí začátečníkům obtíže. (Maroušková, 1988, s. 160–163)

Pro osvojování zvukové podoby cizího jazyka stanoví Maroušková (1988, s. 163–165) několik principů: poslech má prioritu před jazykovou produkcí, výslovnost tedy přichází až po recepci mluveného cizího jazyka; segmentální a suprasegmentální prvky se nacvičují od počátku souběžně; zvuková podoba jazyka má přednost před psanou. Pro nácvik výslovnosti je důležitá kvalita učitele nebo lektora, jehož zvuková realizace daného jazyka je hlavním zdrojem pro nápodobu. Při nácviku výslovnosti je nutné překonat ostych před cizí výslovností a nahrazování prvků fonologické soustavy cizího jazyka prvky mateřského jazyka; analýzou a komparací jednotlivých fonologických systémů lze dovést, jakých chyb se budou ve zvukové realizaci jazyka dopouštět studenti z různých jazykových prostředí.

Psaná podoba cizího jazyka z didaktického hlediska

Psaný jazyk umožňuje písemnou komunikaci mezi pisatelem a čtenářem pomocí grafických značek, grafémů. Vztah grafémů k fonémům je v každém jazyce kodifikován pravidly jeho pravopisu. Ty také stanovují přesná a závazná pravidla pro písemnou realizaci jazyka, např. o užívání malých a velkých písmen, interpunkce atd.

Při osvojování mateřštiny se dítě seznamuje s psanou podobou jazyka až v pozdějších fázích, při výuce cizího jazyka se student seznamuje s psanou i mluvenou

formou jazyka často paralelně; principy jazykové výuky však směřují spíše ke kopírování modelu mateřského jazyka a odložení psané podoby. (Maroušková, 1988, s. 174–181)

5 VYBRANÉ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY A JEJICH OBSAH

5.1 Učebnice a další studijní materiály

Učebnice jsou didaktickým prostředkem, respektive jeho materializací, který zprostředkovává studentům obsah dané výuky. Tvorba učebnice je zodpovědným a složitým procesem, při němž je nutno zvažovat široký komplex otázek, např. vztah dané učebnice k jiným pomůckám, prostředí vyučování nebo strukturu výuky. Samostatným problémem je obtížnost učebnice, zejména cvičení a textů. (Choděra, 2006, s. 148–151) Většina současných učebnic užívá při své klasifikaci stupně Společného evropského rámce pro jazyky, učitelé však v praxi narážejí na problém obtížnosti neodpovídající příslušné jazykové úrovni. Výběr učebnice je zodpovědností učitele, případně jazykové školy a vychází z různorodých požadavků na metodické zpracování a také z podoby kurikula a cílů výuky.

Následující přehled samozřejmě nezahrnuje všechny učebnice dostupné na trhu, jde pouze o náhled do možností, ze kterých mohou volit studenti a jazykové školy. Učebnice se liší v úrovních, ve volbě zprostředkovacího jazyka (viz kap. 6.2) a v dalších aspektech jako je členění a obsah lekcí, použité metody nebo dostupné materiály, tedy CD, pracovní sešity a další. Obsah těchto učebnic bude použit v dalších kapitolách pro ilustraci některých metod a typů cvičení. Kapitola zahrnuje také přehled některých možností studia češtiny na internetu.

5.1.1 Učebnice češtiny jako cizího jazyka

V posledních pěti letech došlo k výraznějšímu rozvoji na poli učebnic češtiny pro cizince, jejich nabídka se rozšířila a zkvalitnila, nicméně stále nedosahují úrovně například učebnic angličtiny. Kromě učebnic se na trhu objevují jejich alternativy v podobě souborů her a aktivit, které lze využívat ve výuce vedle učebnic nebo i samostatně, např. Hrátky s češtinou (Čechová, M., Oliva, K., Nejedlý, P., 2007) nebo Čeština nás baví (Víška, V., Nováková, L., 2005). Následuje stručná charakteristika některých vybraných učebnic.

Řada Communicative Czech (1998) obsahuje tři učebnice pro začátečníky, mírně a středně pokročilé studenty, First 50 Steps, Elementary Czech a Intermediate Czech.

Autorkami jsou Ivana Rešková a Magdalena Pintarová. Učebnice se skládají z 12 lekcí. Každá lekce je uvozena textem nebo dialogem, které jsou doplněny o upozornění na nový jev nebo otázky. Lekce většinou obsahuje tři nebo čtyři nové gramatické jevy; každý je vždy následován několika cvičeními k opakování. Mimo těchto cvičení obsahuje každá lekce také doplňující aktivity v podobě poslechů, dialogů nebo psaní rozsáhlejších textů, např. eseje či životopisu; objevuje se například také roleplay (aktivita spočívající v hraní rolí). Na konci lekce je vždy přehled nové slovní zásoby. Učebnice jsou psány na základě angličtiny, ale obsahují také české instrukce, takže znalost angličtiny není pro studium nutná.

Czech Express 1 a Czech Express 2 Lídy Holé (2006) a její přepracované a rozšíření vydání Čestina Express I a Čestina Express II Lídy Holé a Pavly Bořilové (2010) jsou užívány zejména pro letní školy a intenzivní kurzy, ale je možno je použít i v běžných kurzech. Cílem je dosažení referenční úrovně A1, a to hlavně v mluvení a porozumění v běžných situacích, za použití minimálního množství gramatiky. Ačkoli jsou obě vydání podobně strukturovaná, Čestina Express přináší také mnohé změny. Nejpatrnější je samozřejmě pestřejší grafické zpracování doplněné množstvím fotografií. Čestina Express dále nahrazuje gramatické přehledy na konci předchozího vydání pracovním sešitem, který obsahuje ke každé lekci rozšiřující cvičení, určená zejména pro domácí opakování a procvičování probíraných mluvnických jevů i slovní zásoby. V Czech Express je každá lekce zakončena přehledem „Co už umím česky“, v předchozím vydání podobnému přehledu předchází tzv. „Drill Express“ obsahující několik poslechových cvičení k fixaci naučených forem. Společnými rysy obou vydání je například celkové přetrvání důrazu kladeného na poslechová cvičení, i když typově a obsahově rozdílná, nebo zachování komiksových příběhů na konci každé lekce. Učebnice jsou v češtině; v angličtině, němčině nebo ruštině je pouze seznam slovní zásoby na konci každé lekce a gramatické přehledy v zadní části.

New Czech Step by Step (2006) a její německá mutace Tschechisch Schritt für Schritt jsou dalšími učebnicemi Lídy Holé, v tomto případě určenými pro běžné jazykové kurzy a směřujícími k prahové úrovni, tedy úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Obsahují 20 kapitol, klíč ke cvičením a gramatické přehledy. K dispozici je CD s nahrávkami textů a poslechových cvičení. Každá lekce

obsahuje jeden nebo více nových gramatických jevů a odpovídající slovní zásobu. Každý jev je uveden textem s poslechem, následně vysvětlen v angličtině (němčině, ruštině) a v několika cvičeních opakován. Učebnice pracuje s obrázky a také například s barevným kódováním rodů. Pro učitele je nespornou výhodou dostupnost učitelských manuálů na webových stránkách autorky (www.czechstepbystep.cz). Lektori využívají učebnici většinou spolu s pracovním sešitem, který značně rozšiřuje množství cvičení.

Dvoudílná učebnice Basic Czech autorů Any Adamovičové, Dariny Ivanovové, Milana Hrdličky (2007) vede k dosažení úrovně A2 aktivně, respektive B1 pasivně. Autoři se snaží o uplatnění komunikativního a komparativního přístupu. Učebnice obsahují 13 lekcí, gramatický přehled, klíč ke cvičením, několik údajů o České republice a cvičný test pro každou lekci. Každá lekce má několik částí, začínajících textem doplněným seznamem použitých frází nebo vysvětlením nového gramatického jevu, a zakončených několika cvičeními. Na konci každé lekce je seznam slovní zásoby. Součástí učebnice je CD s texty a dialogy; poslechová cvičení však učebnice neobsahuje, což lze považovat za jeden jejích hlavních nedostatků.

Čeština pro cizince autorů Karly Hornové a Josefa Hrona (2008) se charakterizuje jako audioorální kurz češtiny a hlásí se tedy – v současnosti velmi netypicky – k audioorální metodě výuky. Je zaměřená na referenční úroveň A0/A1 tedy úplně začátečníky a to zejména ty, u kterých lze předpokládat – například vzhledem k mateřskému jazyku – určité problémy při studiu češtiny. Autoři doporučují maximální využití zvukových a obrazových materiálů ve výuce. Učebnice se člení do 5 dvoudílných kapitol a dále obsahuje shrnující gramatická cvičení a poznámky ke gramatice a výslovnosti

5.1.2 Klíčové materiály dostupné na internetu

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka nebo portál Inkluzivní škola nabízí na webových stránkách mnoho odkazů, které mohou studentům češtiny pomoci rozšiřovat si své znalosti, ale také získávat důležité informace o dostupných publikacích, kurzech, jazykových zkouškách a dalších otázkách týkajících se jejich pobytu v České republice a studia češtiny. Materiály ke studiu jsou většinou v češtině nebo angličtině, lze je však dohledat také v ruštině nebo němčině. Z široké nabídky webových stránek a portálů

uvádím dále několik příkladů různorodého zaměření, které mohou být pro studenty češtiny jako cizího jazyka velmi užitečné.

Portál www.czechforlife.cz je zaměřen na informace, které jsou potřebné ke studiu češtiny a pobytu cizinců v České republice. Zároveň nabízí odkazy, stručné gramatické přehledy a mnoho cvičení a testů a konverzačních námětů včetně slovní zásoby s anglickým a německým překladem.

Čeština pro studenty medicíny na webových stránkách www.lf3.cuni.cz/cestina nabízí studentům češtiny v sekci „Čeština pro každý den“ dialogy, fráze a cvičení týkající se různých každodenních témat jako například „Rodina a bydlení“ nebo „Volný čas“; v sekci „Čeština v klinické praxi“ jsou stejným způsobem prezentována témata jako „Nemoci a jejich příznaky“ nebo „Ordinace a nástroje“. Stránky obsahují také přehled gramatiky a slovník. Nespornou výhodou je možnost poslechu dialogů i jednotlivých slov.

Www.czechlanguage.cz jsou webové stránky nabízející studentům informace o české gramatice a reáliích České republiky. Studenti češtiny asi nejvíce ocení literární díla uvedená v češtině a angličtině nebo jazykové hry a vtipy.

Cílem webových stránek www.cestina-pro-cizince.cz je informovat cizince žijící v České republice o skládání zkoušky pro uchazeče o trvalý pobyt. Nově je možné vyzkoušet si interaktivní modelovou zkoušku. Na jejich vzniku se podílelo Ministerstvo vnitra, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

5.2 Cvičení

Před samotným výčtem druhů a typů cvičení je nutno zmínit samotný pojem cvičení, který je v dostupné literatuře nahlížen různým způsobem. Choděra (2006, s. 135) označuje cvičení za jakýsi spojovací článek mezi prezentací učiva a kontrolou úspěšnosti vyučování. Zde cvičení slouží k fixaci nového jevu a jeho následné aplikaci. „Za vlastní cvičení můžeme tedy pokládat tu část vyučování – učení, ve které dochází k uložení jazykových jevů v žákově dlouhodobé paměti.“ (Choděra, 2006, s. 136) Hendrich (1988, s. 316) považuje cvičení (návík) za součást celého vyučovacího procesu, včetně výkladové části, kdy i prvotní zkušenost s daným jevem probíhá praktickým způsobem.

Volba cvičení – jejichž zdrojem jsou nejen učebnice, ale celý komplex jazykových materiálů – závisí především na cíli, ke kterému výuka směřuje. Jiné druhy a typy cvičení se volí při seznámení s daným jazykovým jevem, jiné při jeho finálním procvičování. Vždy je nutno zohledňovat logickou návaznost a gradaci obtížnosti jednotlivých cvičení. (Hendrich, 1988, s. 316)

Klasifikace cvičení může být provedena podle různých didakticky významných hledisek. Tato kapitola představuje jako příklad typologie cvičení autorů J. Hendricha a R. Choděry a dále některé konkrétní typy strukturních cvičení, s příklady z analyzovaných učebnic.

5.2.1 Klasifikace podle R. Choděry

Choděra (2006, s. 136) uvádí vždy dvojice komplementárních charakteristik, podle kterých lze cvičení klasifikovat, nepřináší však jejich systematické vysvětlení:

- cvičení jazyková a řečová, kde jazyková směřují k jazyku jako prostředku, řečová pak k jeho fungování;
- cvičení překladová a bezpřekladová;
- cvičení fixační a implementační;
- cvičení reprodukční a produkční;
- cvičení poslechová a čtecí;
- cvičení mluvní a písemná;
- cvičení kontrainterferenční (slouží k přecházení mezijazykové interferenci) a remediální (korekční, napravující přetrvávající chybné výslovnostní návyky a další výslovnostní nedostatky);
- cvičení školní a domácí (popř. také laboratorní).

Každé cvičení je pak možno charakterizovat některými z těchto znaků. Určité charakteristiky jsou zřejmou součástí konkrétního cvičení (např. zda jde o cvičení mluvní nebo písemné), jiné přiřazuje učitel podle potřeb výuky (např. zda půjde o cvičení školní nebo domácí či překladové nebo bezpřekladové).

Choděra (2006, s. 138) zmiňuje také některé praktické poznatky v souvislosti s klasifikací cvičení. Je to například již dříve zmíněné pravidlo, že poslechová cvičení mají předcházet čtecím a mluvním, či že mluvní mají předjímat písemná. Dále uvádí, že každé cvičení by mělo být kontrainterferenční; cvičení remediální na ně pak navazují podle potřeby.

Autor také zmiňuje některé specifické postupy, dril či simulaci, jako samostatné a vymykající se výše zmíněné klasifikaci.

5.2.2 Druhy cvičení podle J. Hendricha

Trochu složitější klasifikaci cvičení přináší Hendrich, resp. Lenochová (1988, s. 316–342), která rozlišuje druhy cvičení a také jejich typy. Uvádí, že klasifikace je nutná zejména pro cílevědomou tvorbu a použití konkrétních typů cvičení vzhledem ke stádiu výuky daného jevu a aktuálním potřebám studentů.

Druhy cvičení podle zaměření na jazykové prostředky nebo řečové dovednosti

Lenochová (1988, s. 317–320) rozděluje cvičení podobně jako Choděra na jazyková a řečová, a dále přidává tzv. cvičení předřečová, jako samostatnou kategorii. Jazyková cvičení slouží k nácviku a automatizaci jazykových prostředků potřebných k vyjadřování daných obsahů. Autorka je dělí na cvičení fonetická, pravopisná, lexikální a gramatická, přičemž většina reálných cvičení odpovídá více kategoriím najednou. Řečová cvičení slouží k rozvíjení řečových dovedností, tedy poslechu, čtení s porozuměním, mluveného a písemného projevu. Jejich cílem je dosažení vybavování osvojených jazykových struktur s tím, že student svou pozornost soustředí na obsah projevu a volbu prostředků k jejímu vyjádření provádí automaticky. Kategorie předřečových cvičení stojí pak mezi oběma výše zmíněnými druhy. Slouží k nácviku jednotlivých prvků jazyka za pomoci komunikační situace.

Druhy cvičení podle formy stimulu a podle formy žakovy reakce při cvičení

Každé cvičení je vlastně kombinací jednoho druhu stimulu a jednoho druhu reakce, čímž vzniká vysoký počet variant, z nichž každá má ve výuce specifickou funkci.

Dělení podle formy stimulu:

- cvičení s verbálním stimulem, např. poslechová;
- cvičení s grafickým stimulem, např. cvičení v učebnici;
- cvičení s graficko-akustickým stimulem, např. čtení a současné sledování textu;
- cvičení s obrazovým stimulem, např. popis obrázku;
- cvičení s předmětným stimulem;

Dělení podle formy žákovy reakce:

- cvičení ústní (orální);
- cvičení písemná (grafická);
- cvičení úkolová.

Druhy cvičení podle jejich zaměření na vztah mezi žákovou mateřštinou a cizím jazykem

Podle vztahu mezi cizím jazykem a žákovou mateřštinou dělí Lenochová (1988, s. 322–326) cvičení na překladová a kontrainterferenční. Jak už bylo zmíněno v první kapitole, žák si přináší do cizího jazyka návyky ze své mateřštiny a cílem výuky by mělo být potlačení jejich negativního transferu, tedy interference, do vyučovaného cizího jazyka.

Cvičení překladová jsou založena na podobnosti, popřípadě odlišnosti mateřského a cizího jazyka. Jejich využití může být odůvodněno podstatou probíraného jevu, vždy je však nutno zvažovat rozsah jejich použití, protože nadměrné užívání překladu vede studenty k návyku kódovat všechna sdělení prostřednictvím mateřštiny. Překladová cvičení ve formě textu, odpovídající délky a obtížnosti, tedy ne cvičení zaměřená pouze na jednotlivé jazykové jevy bez vazby na praktické využití jazyka, však mohou mít ve výuce také své místo a přinášet pozitivní výsledky. Žák se učí využívat relativně omezených jazykových znalostí k vyjádření složitějších myšlenek a učitel v takovém překladu často nachází důležité informace o zvládnutí probíraných jevů žáky.

Jak již vyplývá z názvu, cílem kontrainterferenčních cvičení je předcházení nebo odstraňování vnitrojazykové a hlavně mezijazykové interference. Kontrainterferenčním může být v podstatě jakékoli cvičení, tedy v případě potřeby zdůraznit a vysvětlit odlišnost

mezi mateřským a cizím jazykem také cvičení překladové, pokud se zaměřuje na ty jevy cizího jazyka, u nichž se interference projevuje nejsilněji.

Druhy cvičení podle stupně řízenosti žákovy reakce

Stupněm řízenosti žákovy reakce se je zde odpověď na probíhající nácvik, která je pro učitele informací o pochopení a řešení situace studentem. Receptivním cvičením, tedy poslechu a čtení, neodpovídá žákova verbální reakce (v některých případech může žák reagovat provedením zadaného úkonu), reproduktivním a na vyšším stupni produktivním cvičením verbální reakce bezprostředně odpovídá. Zvláštním typem jsou pak cvičení pozorovací, např. ve formě zkoumání textu a vyhledávání určitých jevů, a dále cvičení strukturní, které budou shrnuty v následující samostatné kapitole. (Lenochová, 1988, s. 326–331)

5.2.3 Strukturní cvičení podle J. Hendricha

Imitační cvičení

Cílem imitačních cvičení je nácvik poslechu s porozuměním, výslovnosti nebo praktické použití gramatických a lexikálních struktur, a to zejména v počátečních fázích výuky. Cvičné věty by měly být krátké (ne více, než 6 slov), jejich počet dostatečně vysoký, aby došlo k zafixování daného jevu, a jejich náročnost mírně stoupající. (Hendrich, 1988, s. 334–335)

Příklad:

Reagujte pozitivně

(*Například:* Kdy se sejdeme? V 6? – Ano, sejdeme se v šest.)

Kdy se sejdeme? V 7? – _____
Kdy se sejdeme? V 11? – _____
Kdy se sejdeme? Ve 3? – _____
Kdy se sejdeme? V 10 dopoledne? – _____
Kdy se sejdeme? V 8 ráno? – _____
Kdy se sejdeme? V 7 večer? – _____
Kdy se sejdeme? Ve 2 v noci? – _____
Kdy se sejdeme? V 9 večer? – _____
Kdy se sejdeme? V 7 ráno? – _____

(Holá, 2006, s. 38)

Substituční cvičení

Pomocí substitučních cvičení studenti nacvičují použití různých lexikálních jednotek ve stejných gramatických kategoriích. Složitá substituce vyvolává morfologické změny (např. změnu pádu nebo rodu), jednoduchá je pouhým nahrazením slov ve větě. V zadaných větách lze nahrazovat stále stejný členy nebo střídát různé členy. Zásadou je zaměření na pouze jeden jazykový jev a i zde platí logická návaznost a gradace vět. (Hendrich, 1988, s. 334–335)

Příklad:

Ptejte se, kde jste byli o víkendu, a reagujte.

(*Například: Kde jsi byl/a o víkendu? – Byl jsem v parku.*)

- 1) v (park)
- 2) v (hotel)
- 3) v (nemocnice)
- 4) na (letišťě)
- 5) na (výstava)
- 6) v (Amerika)
- 7) v (Praha)
- 8) ...

(Holá, 2010, s. 55)

Uvedené cvičení je zaměřené na procvičování lokálu singuláru; dochází ke složité substituci (tj. student musí určit koncovku nebo hláskovou změnu), nahrazuje se pouze jeden člen.

Transformační cvičení

Na rozdíl od předchozího typu, kde dochází k obsahové změně věty, v případě transformačních cvičení se studenti učí vyjadřovat jednu myšlenku pomocí více syntaktických struktur podle vzoru. Transformační cvičení lze třídit na protikladová (kde žák odpovídá na stimul vyjádřením opaku), variační (např. přeměna minulého na budoucí čas), spojovací (student spojuje dvě samostatné věty v jedno souvětí) nebo rozpojovací. (Hendrich, 1988, s. 336–337)

Příklad (transformační cvičení protikladové):

Odpovídejte negativně

- | | |
|-----------------------------------|---------|
| 1) Je tady někdo? | – _____ |
| 2) Máte někdy špatnou náladu? | – _____ |
| 3) Máte někdy smůlu? | – _____ |
| 4) Jste někdy frustrovaný? | – _____ |
| 5) Znáte nějakého milionáře? | – _____ |
| 6) Znáte nějakou dobrou doktorku? | – _____ |
| 7) ... | |

(Holá, 2006, s. 80)

Dialogická cvičení

Základní formou dialogických cvičení je dialog vyznačující se větším nebo menším stupněm řízenosti. Reprodukční dialogická cvičení spočívají v doslovném opakování podle záznamu nebo učitele, mikrokonverzační představují určitý druh substitučního cvičení, kdy cvičné věty tvoří dialog, který se morfologicky a obsahově obměňuje pomocí nahrazování některých slov, a repliková dialogická cvičení se věnují procvičování konverzačních a frazeologických obrátů. (Hendrich, 1988, s. 377–340)

Příklad (cvičení mikrokonverzační):

Pracujte ve dvojicích. Ptejte se a odpovídejte.

A: Chceš kávu? B1: Děkuju, nechci. B2: Ano, děkuju

Chceš –

oříšková zmrzlina, bílé víno, hovězí polévka, ovocný dort, becherovka atd.

(Rešková, Pintarová, 1998, s. 72)

Navazovací cvičení

Cílem navazovacích cvičení je, aby byl student schopně porozumět projevu ve vyučovaném jazyce a adekvátně na něj navázat, respektive jej rozvinout odpovídajícími jazykovými i obsahovými prostředky. Tato cvičení se zařazují většinou na konec jednotlivých lekcí, kde umožňují shrnout a automatizovat probrané učivo, zejména díky jejich tvůrčímu charakteru. (Hendrich, 1988, s. 340–341)

Příklad:

Co kdy děláte? Doplňte věty.

(*Například: Ráno vstávám v 6 hodin.*)

- 1) Ráno _____?
- 2) Dopoledne _____?
- 3) Odpoledne _____?
- 4) Každý den _____?
- 5) Nikdy ne _____?
- 6) ...

(Holá, 2010, s. 84)

5.3 Porovnání výkladu a procvičování vidu v analyzovaných učebnicích

Cílem této kapitoly je analýza výkladu a procvičování jednoho konkrétního jazykového jevu v dostupných učebnicích a snaha ilustrovat rozdíly mezi nimi. Volba vidu je dána zejména tím, že jde o jev relativně komplikovaný, ale pro češtinu natolik typický a v komunikaci nepostradatelný, že se s ním studenti seznamují poměrně brzy; znalost vidu odpovídá úrovni A2 podle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Následuje charakteristika vidu a ukázka jeho zpracování ve třech učebnicích.

Vid je mluvnickou kategorií sloves, která vyjadřuje vztah činnosti k plynutí času; ve slovanských jazycích rozlišujeme vid dokonavý a nedokonavý. Dokonavý vid nemá tvar přítomného času a má jednoduchý budoucí čas. Vyjadřuje děj určitým způsobem ohraničený, např. přišel jsem – přijdu. Nedokonavý vid má také tvar přítomného času a složený budoucí čas. Označuje děj, který probíhá nebo se opakuje a není ohraničený, např. přicházel jsem – přicházím – budu přicházet. V češtině tedy existují 2 – 3 slovesa se stejným významem, ale s jiným vztahem k ukončenosti; mohou se tvořit také pomocí předpon.

Pro studenty češtiny je vid poměrně obtížným jevem, opět zde ovšem platí, že významnou roli hraje, zda ho již znají ze svého mateřského jazyka nebo se s ním setkali při studiu jiných jazyků. Ani jeho znalost, respektive existence podobného jevu v mateřském jazyce studentů, však není zárukou úspěchu. Například u anglicky mluvících studentů často dochází k problémům s porozuměním v některých komunikačních situacích. Věta „Kolik knedlíků sníš?“ může v angličtině znamenat “How many dumplings do/ will/ want

you eat?“ a pro anglicky mluvícího studenta je navíc těžké rozlišit, o jaký čas se zde jedná. (Kresin, 2007, s. 3–4)

Nejčastějším způsobem výuky vidu je použití nedokonavých tvarů při výuce přítomného času a vysvětlení principu dokonavosti současně s výukou budoucího času. V dalších lekcích se již každé sloveso uvádí ve své nedokonavé i dokonavé formě; samozřejmostí by mělo být jednotné grafické provedení, kdy jsou oba tvary přehledně odděleny. Jak ovšem zmiňuje Holá, takový postup přináší studentům mnoho nových jevů k zapamatování a může ztěžovat jejich fixaci a použití. Vždy je navíc nutné upozornit studenty na to, že dokonavý vid není svázaný pouze s budoucím časem, jak si mohou po uplatnění tohoto postupu myslet.

5.3.1 Basic Czech

Výklad a procvičování vidu, respektive imperfektivních a perfektivních sloves, tvoří jednu část deváté kapitoly učebnice Basic Czech II. Na prvních stranách je pomocí tabulek vysvětlen rozdíl mezi imperfektivními a perfektivními slovesy a následně je popsána tvorba perfektivních sloves.

Imperfective verbs		Perfective verbs	
A PROCESS		THE RESULT	
“real“ present	PÍŠU	NO PRESENT !!!	
<i>multiple actions</i>		<i>single action</i>	
“planned“ future	BUDU PSÁT	“sure“ future	NAPÍŠU
“long-lasting“ past	PSAL JSEM	“done“ past	NAPSAL JSEM

(Adamovičová, Ivanovová, Hrdlička, 2007, s. 84)

Na dalších stranách studenti doplňují vždy imperfektivní a perfektivní sloveso v minulém a budoucím čase do tabulek; k některým slovesům následují vysvětlující poznámky.

Příklad:

O-	Present	Future	Past	anglicky
chutnat	chutná mi	bude mi chutnat	chutnalo mi	to taste, to try
ochutnat		ochutnám	ochutnal jsem	
holit se	holím se			to shave
oholit se				
sprchovat se	sprchuju se			to take a shower
osprchovat se				

chutnat: Pivo mi chutná, vždy mi chutnalo a vždy mi bude chutnat
 ochutnat: Chceš ochutnat ten dort? – Ochutnám. Fuj, ochutnal jsem a nechutná mi. – Fajn, mně chutná, já ho sním.

(Adamovičová, Ivanovová, Hrdlička, 2007, s. 86)

Gramatický jev je vysvětlen přehledně, studenti si sami doplňují tabulky, ze kterých se později učí. Po výkladu následuje několik cvičení, včetně další tabulky k doplnění.

Příklady:

Put the verbs into the future tense (Dejte slovesa do budoucího času):

Včera jsem uvařil/a dobrou večeři. – Zítra _____ dobrou večeři.
 Napsal/a jsem domácí úkol. A ty? - _____ domácí úkol. A ty?
 Já jsem ho nenapsal/a, neměla jsem čas. – Já ho _____, _____ čas.
 ...

(Adamovičová, Ivanovová, Hrdlička, 2007, s. 89)

**Put the verbs into the future tense – present form of the perfective verbs.
 (Dejte slovesa do budoucího času – prezétní formy perfektivních sloves):**

Co sis dal/a k obědu? _____
 Dal/a jsem si kuře a hranolky. _____
 Kdy ses vrátil/a? _____
 Vrátil/a jsem se pozdě. _____
 ...

(Adamovičová, Ivanovová, Hrdlička, 2007, s. 89)

a) Put modal verbs into the past tense, b) put infinitives into the future and c) change the aspect to express the present tense – (a) Dejte modální slovesa do minulého času, b) infinitivy do budoucího a c) změňte vid, abyste vyjádřili přítomný čas):

Chci si koupit nový kabát.

Chtěl jsem si koupit nový kabát

Koupím si nový kabát.

Kupuju si nový kabát.

Nemůžu si zvyknout na pražské počasí.

Nechci se vrátit domů pozdě.

...

(Adamovičová, Ivanovová, Hrdlička, 2007, s. 92)

Použitá cvičení jsou písemná, transformační; vysokým počtem opakování si studenti daný jev zafixují. Chybí zde však poslech i práce ve dvojicích nebo skupinách, cvičení jsou si navíc velmi podobná.

5.3.2 Step by Step

V této učebnici je problematice vidu věnována kapitola 12, přičemž nejdříve je vysvětlen a procvičen čas minulý a následně čas budoucí. Obě části jsou uvozeny texty s poslechem (který je vlastně formou pozorovacího cvičení, kdy student sleduje nový jev v textu) a následně je v angličtině vysvětlena podstata tohoto jevu, ilustrovaná pomocí obrázků. V rámečcích jsou doplněny další informace k zapamatování. Následují cvičení.

Příklady:

Doplňte sloveso v minulém čase.

číst/přečíst Jana měla zajímavou knihu. Včera _____ od rána do večera.
Jana _____ celou knihu. Kniha byla opravdu výborná.

jíst/sníst Pavel _____ večeři a šel spát.
Pavel nikdy _____ maso. Byl vegetarián.

(Holá, 2006, s. 127)

Podtrhněte, kdo je hotový a může odpočívat.

(Například: Ivan uklízel byt. Evžen uklidil byt. – **Evžen** je hotový a může odpočívat)

- 1) Adam opravil auto. Robert opravoval auto.
- 2) Ivana vařila oběd. Daniela uvážila oběd.
- 3) Barbora nakupovala. Michaela nakoupil.
- 4) František napsal dopis. Denisa psala dopis.

...

(Holá, 2006, s. 127)

Cvičení jsou zde písemná i mluvní. Kromě výše zmíněných obsahuje tato lekce také několik cvičení, kde je ukončenost nebo neukončenost činnosti ilustrována na obrázcích.

V závěru lekce je k dispozici přehled několika sloves v obou formách; stejná slovesa jsou pak také na obrázkových kartách.

Oproti předchozí učebnici se autoři Step by Step pokouší o větší ilustrativnost a rozmanitost cvičení, na druhou stranu je jich v učebnici méně. Doplněním učebnice o pracovní sešit však tato nevýhoda zaniká. Výklad je v angličtině a má formu textu, což může být některým studentům bližší, než tabulky v předchozí učebnici, zároveň může být méně přehledný. Text s poslechem je jednoznačnou výhodou Step by Step. Oproti Basic Czech zde naopak postrádám rozsáhlejší a přehlednější seznam sloves.

5.3.3 Communicative Czech

Vid, respektive budoucí čas imperfektivní a perfektivní, je částí C deváté kapitoly učebnice Communicative Czech. Celá kapitola je uvozena textem s poslechem, na jehož závěru jsou studenti vyzváni k pozorování zvýrazněných imperfektivních a perfektivních tvarů sloves. Na začátku části C jsou studenti velmi krátce upozorněni v angličtině, jak se tvary budoucího času tvoří, a následuje tabulka k doplnění odpovídajících tvarů sloves, a to nejen v budoucím, ale také v minulém a přítomném čase. Po krátkém vysvětlení některých komplikovanějších tvarů následují cvičení.

Příklady:

Dejte do budoucího času (Make future tense):

dneska píšu dopis – zítra budu psát dopis

dívám se na televizi	– _____
vstávám v sedm hodin	– _____
kupuje si mléko	– _____
studuju na univerzitě	– _____
navštěvujete rodiče	– _____
...	

(Rešková, Pintarová, 1998, s. 148)

Vyberete správnou odpověď (multiple choice):

- 1) Co budeš dělat odpoledne?
 - a. Budu psát dopisy
 - b. Píšu dopisy
 - c. Napíšeš dopisy
- 2) Budeš jezdit každý víkend domů?
 - a. Nepojedu
 - b. Nebudu
 - c. Bude jezdit
- 3) Budete se dívat večer na televizi?
 - a. Ani, podíváme se
 - b. Nebudou se dívat
 - c. Ano, budeme se dívat
- 4) ...

(Rešková, Pintarová, 1998, s. 149)

Doplňte slovesa jít – chodit, jet – jezdit v přítomném nebo v budoucím čase (Complete with verbs jít – chodit, jet – jezdit in past or future tense):

Každý den _____ do školy. Obvykle _____ autobusem, ale někdy _____ pěšky. V poledne _____ do jídelny na oběd. Zítra chceme _____ na pizzu do pizzerie. atd.

(Rešková, Pintarová, 1998, s. 151)

Cvičení v této učebnici jsou různorodá, nechybí práce ve dvojicích, cvičení produktivní, objevuje se také tzv. multiple choice. Ve srovnání s učebnicí Basic Czech zde nacházíme cvičení v podobném rozsahu, ale obsahově pestřejší, proti Step by Step je cvičení více, autoři zde však neužívají barevnou úpravu a obrázky.

Výklad gramatiky se zdá ve srovnání s oběma předchozími učebnicemi nedostatečný, určitě je zde nutné ještě vysvětlení učitele. Chybí minulý čas imperfektivních a perfektivních sloves, ačkoli tabulka je automaticky obsahuje. To může být zavádějící, studenti si mohou spojovat imperfektivní a perfektivní tvary pouze s budoucím časem.

5.3.4 Shrnutí kapitoly

Přes mnohé odlišnosti popsané výše, například využití textů, množství poslechů, různorodost cvičení nebo formu prezentace gramatiky, mají zmíněné učebnice také mnoho společných charakteristik. Ve všech případech jde o knihy psané na základě angličtiny, liší se pouze mírou jejího využití. Ve struktuře cvičení lze přes výše zmíněné rozdíly zaznamenat také některé podobnosti, jako je například převaha písemných drilových

cvičení, tedy takových, která jsou založená na imitaci a mechanickém opakování. Obecně lze říci, že učebnice mají stále určité rezervy v pestrosti cvičení i v širším uplatnění již několikrát zmiňovaného komunikativního přístupu. Stále zůstává úkolem lektora, aby výuku rozšířil o konverzaci, vlastní poslech nebo další aktivizační cvičení (hry, běhací diktát atd.).

Podobné analýzy, provedené v odpovídajícím rozsahu by bylo možno využít při tvorbě dalších učebnic a studijních materiálů, kdy je nutno identifikovat převládající problémy a v další práci se jich vyvarovat. Souhrnem toho nejlepšího pak mohou být učebnice, které budou svou kvalitou dosahovat úrovně učebnic cizích jazyků dostupných na českém trhu, zejména učebnic angličtiny. Dalšími trendy v oblasti učebnic češtiny pro cizince by pak mohla být také tvorba dalších jazykových mutací nebo vytváření učitelských didaktických příruček.

6 VYBRANÉ ASPEKTY VÝUKY ČEŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

6.1 Obecná a spisovná čeština

V dostupné literatuře se objevuje problém, zda učit studenty spisovnou nebo obecnou češtinu nebo jak obě ideálně kombinovat, protože jde o dvě v mnoha směrech rozdílné formy jazyka. Většinou platí, že studenti se v jazykové škole nebo jinde učí pracovat se spisovnou češtinou, ale v praxi se setkávají s češtinou obecnou, což může na nižších úrovních znalosti jazyka znesnadňovat porozumění. Holá se, ve své učebnici *Czech Step by Step* (2006), snaží tento problém studentům vysvětlit hned v úvodu, kde mezi často kladenými dotazy nastiňuje vývoj češtiny od jejího nahrazení němčinou po bitvě na Bílé hoře, následným rozvojem pouze její mluvené formy, přes národní obrození k současnému stavu, kdy je mezi obecnou a spisovnou češtinou poměrně značný rozdíl. To platí na úrovni gramatické, morfologické a hlavně lexikální, která činí studentům největší potíže při porozumění.

Na vztah obecné a spisovné češtiny lze nahlížet konfrontačně, jako na dva konkurující si útvary, kdy se obecná čeština může jevit jako ten perspektivnější a životaschopnější. Při nekonfrontačním pohledu je lze nahlížet jako útvary, které mohou koexistovat a vzájemně se ovlivňovat a doplňovat s ohledem na konkrétní komunikační potřeby. (Hrdlička, 2002, 101–102)

Otázku, zda vyučovat spisovnou nebo nespisovnou češtinu, si pokládá Hrdlička (2002, s. 96) v knize *Cizí jazyk čeština*. Mimo jiné zmiňuje, že čeština je vnitřně diferencovaná a že „při volbě orientace záleží především na tom, proč se cizinec češtinu učí, jak dlouho se ji učí a jaký je jeho cíl a stupeň pokročilosti.“ (Hrdlička, 2002, s. 96). Autor dále upozorňuje, že v učebnicích češtiny pro cizince se přístup k tomuto problému výrazně liší. Některé užívají pouze spisovnou češtinu, v jiných se objevuje i obecná, a to buď ve formě poznámek a příkladů přímo v textu učebnice nebo v souhrnné lekci na konci knihy (např. *Step by Step*). Za nejvýhodnější pak považuje kombinaci obou zmíněných postupů.

Podle provedených výzkumů si studenti velmi dobře uvědomují rozdíl mezi obecnou a spisovnou češtinou, kterou se učí v kurzech; nejsou však zcela jednotní v názoru na zařazení obecné češtiny do výuky ve větší míře. Autoři učebnic i učitelé tedy stojí před

mnoha spornými otázkami (Hrdlička, 2002, s. 105): Na jaké úrovni by se měla obecná čeština poprvé objevit? Jak by se měla prezentovat? Odděleně od češtiny spisovné nebo v komplexu? Je třeba představovat zvlášť stránku lexikální? Odpovědi na tyto a další otázky nejsou jednoznačné a vždy platí, že je nutno přihlížet k osobním důvodům ke studiu a individuálním potřebám. Obecně lze říci, že student by měl mít od počátku přehled o stratifikaci češtiny a postupně si osvojovat tvary obou forem; zejména na vyšších úrovních by to mělo být samozřejmostí a studenti to většinou sami požadují. Vždy je však nutno obě formy odlišovat, aby byly zachovány systémové znalosti. Jako vhodné se jeví postupné seznamování s obecnou češtinou, zejména na úrovni lexikální a hláskové, až později na úrovni morfologické; výuka obecné češtiny by neměla směřovat ke zjednodušování jazyka. Platí, že pro studenty je vždy snadnější přechod od spisovné češtiny k obecné než naopak. (Hrdlička, 2002, 105–107)

Svémi názory se Hrdlička v podstatě shoduje s Holou (nedatováno, nestránkováno), která k již zmíněným skutečnostem dodává další praktické poznatky. Zabývá se například otázkou postoje samotných učitelů češtiny pro cizince k tomuto problému. Ti bývají často sami nejistí v tom, jak a zda vůbec obecnou češtinu prezentovat, a jestli například opravovat studenty, kteří si tuto formu v běžné komunikaci časem přirozeně osvojují. Autorka je toho názoru, že učitel by neměl spisovnou a obecnou češtinu odlišovat jako dobrou a špatnou variantu, ale spíše je vykládat v situačním kontextu ve smyslu vhodnosti a přiměřenosti jejich užití. Do úrovně B1 považuje autorka za vhodné studenty na odlišnosti upozorňovat a pěstovat tak jejich pasivní znalost, na vyšších úrovních by s nimi měli být seznamování systematicky, a to opět na základě situačního a funkčního odlišení jejího použití. K této problematice Holá dále dodává: „Celkový charakter výuky by měl být nepreskriptivní, neměl by tedy předepisovat studentům, aby mluvili tou či onou variantou jazyka. Jak autoři učebnic, tak učitelé by měli především vychovávat kompetentní mluvčí schopné rozlišit vhodnost použití té či oné funkčně zakotvené a stylově adekvátní jazykové varianty.“

Dalším problémem, který v této souvislosti nastává, je postoj rodilých mluvčích ke komunikaci s cizincem. Často se stává, že Čech nerad slyší z úst cizince vyjadřování pomocí obecněčeské formy. Holá píše, že – z důvodů určité izolovanosti češtiny v minulosti – její rodilí mluvčí jsou, například ve srovnání s rodilými mluvčími angličtiny,

velmi málo tolerantní k prohřeškům cizinců. Nejsou ochotni porozumět jejich špatné výslovnosti nebo svůj projev přizpůsobit komunikační situaci a úrovni partnera. Navíc se často dopouští nezdvořilostí ve formě reakcí v angličtině nebo v němčině na pokusy cizinců navázat rozhovor česky nebo ve formě opravování nepodstatných chyb – například právě nespisovných tvarů.

6.2 Užití mediačního jazyka ve výuce češtiny

Obecně platný trend v používání mediačního neboli zprostředkovacího jazyka ve výuce cizích jazyků směřuje spíše k potlačení jeho použití až k úplné eliminaci na vyšších úrovních. To bezpochyby pomáhá studentům osvojit si vyučovaný jazyk rychleji a zlepšovat se v porozumění; na druhou stranu to přináší učitelům i samotným studentům těžkosti a ti si pak situaci usnadňují právě pomocí zprostředkovacího jazyka.

Psychologicky je pro studenty užívání pouze vyučovaného jazyka méně vyčerpávající a více motivující – pokud učitel mluví stále jen česky, student se musí spolehnout pouze na vlastní porozumění a odvození významů, což pomáhá utvrzení naučených informací. Dále platí, že pokud mluví učitel česky, snaží se česky mluvit také studenti mezi sebou. Pro výhradní užití češtiny v hodinách mluví také fakt, že takový postup nediskriminuje studenty se špatnou nebo žádnou znalostí zprostředkovacího jazyka. Navíc ani mnozí učitelé nemají znalosti a výslovnost na dostatečné úrovni; užití dalšího jazyka s chybami může být pak pro studenty více matoucí než přínosné.

Jak bylo výše zmíněno, problémem může být vysvětlování slovní zásoby, gramatiky a zadávání úkolů. Pravidlem by mělo být, že učitel zkusí všechny prostředky, a teprve když ani tehdy studenti vysvětlení nepochopí, použije zprostředkující jazyk. Učitel může také požádat o vysvětlení samotné studenty nebo použít některou z následujících metod: vysvětlení definicí, situací nebo kontextem, synonymem nebo antonymem, kresbou atd. Vysvětlení gramatických jevů může být ještě komplikovanější. Učitel by měl pravidlo maximálně zjednodušit, uvést ho hrou nebo demonstrovat obrázky a použít maximum příkladů. Při zadávání úkolů je nutno užívat stručná a jasná zadání odpovídající úrovni studentů; učitel je může doprovodit vysvětlujícími gesty nebo příklady. (Holá, nedatováno, nestránkováno)

Využití mediačního jazyka v učebnicích češtiny je různé. V některých případech jsou knihy výhradně v češtině nebo obsahují anglické gramatické přehledy a seznam slovní zásoby s překladem (např. učebnice *Čeština Express*), v jiných případech mají jednu nebo více jazykových mutací, nejčastěji anglickou, ruskou nebo německou (např. *Czech Step by Step*).

6.3 Kompenzační strategie v češtině

Zejména na nižších úrovních znalosti jazyka mohou nastat situace, kdy cizinec není schopen porozumět psanému nebo mluvenému obsahu nebo adekvátně reagovat. Neporozumět může také v situacích, které jsou probrané a ve kterých je se všemi jazykovými prostředky seznámen, např. za nezvyklých okolností, v neznámém prostředí nebo při ledabylé výslovnosti komunikačního partnera. „Z těchto důvodů je třeba studenty na úrovni A1 připravit tak, aby situaci zvládli a dosáhli svého komunikačního záměru. S většinou těchto kompenzačních strategií se studenti pravděpodobně už setkali při studiu jiného cizího jazyka.“ (Línek, Vlasáková, 2005, s. 81).

Při ústní interakci se může uživatel na úrovni A1 často setkat s vlastním deficitem v oblasti slovní zásoby. V takových případech je nejjednodušším řešením předvedení věcného předmětu komunikace nebo vysvětlující gesto. Pro cizince jako příjemce informací je nezbytné pomalejší tempo řeči komunikačního partnera a často potřebují opakování, zpřesnění nebo vysvětlení některých slov. „V tomto smyslu by měl být jazykově méně zdatný účastník vybaven takovými jazykovými prostředky, které mu umožní chopit se řídicí role a zřetelněji vymezit rozsah své komunikační kompetence tak, aby mohl bezpečně projít celou situací a nebyla ohrožena základní funkce komunikace – přenos informací.“ (Línek, Vlasáková, 2005, s. 82) Vhodné je, aby si cizinec osvojil některé korekční fráze jako např. „Můžete to zopakovat?“ nebo „Mluvte prosím pomalu, jsem cizinec.“ V psaném projevu je cizinec na úrovni A1 odkázán na slovník nebo na pomoc jiných osob. Měl by však být schopen orientovat se v základní gramatické struktuře, vyhledat v textu subjekt a predikát; problémem může být, že v češtině není pevný pořádek slov ve větě. Při psaní se od studenta na úrovni A1 očekává spíše kopírování, popřípadě drobné obměny naučených frází. Při práci se slovníkem (na této

úrovni dvojjazyčným) nesmí zapomínat, že základní tvary je třeba správně skloňovat a časovat.

I na vyšších úrovních platí, že se student může setkávat se situacemi, na které není připraven. Student by měl sám rozvíjet vlastní strategie jednání v takových situacích a od úrovně A2 být schopen vyrovnat se s výskytem neznámých prvků v psaném i mluveném textu. Při čtení by měl chápat význam odvozených slov, mezinárodních výrazů a slovních spojení či frází v kontextu celého textu; totéž platí o poslechu. V mluveném projevu je schopen používat variantní formulace, vyjadřovat se opisem nebo požádat o pomoc, pokud si s komunikační situací nedokáže poradit. Na této úrovni pak student začíná pracovat s jednojazyčnými slovníky. (Bidlas, Confortiová, Turzíková, 2005, s. 121–123).

S postupem na další úroveň se student setkává s širším spektrem komunikačních situací a tyto není možné při výuce obsáhnout beze zbytku; naopak výrazně narůstá míra nepředvídatelnosti. Opět platí, že student musí své kompenzační strategie samostatně rozvíjet, protože se, zejména při dosažení úrovně B2, počítá se u studenta se schopností vyrovnat se se situacemi, na něž není dobře připraven. Dále se samozřejmě prohlubují nároky na porozumění a vyjádření v písemném i mluveném projevu. „Každý jednotlivý student bude pravděpodobně mít k dispozici jiné vlastní specifické pomůcky. Tyto prostředky mohou, i když ne nutně, zahrnovat takové techniky, jako hledání informací v gramatických přehledech, v obecných příručkách atd., a takové postupy jako použití synonyma pro neznámé slovo, odvážit se experimentovat s tvořením slov, užít slova z rodného jazyka a změnit je tak, aby se podobala slovům v cizím jazyce atd.“ (Adamovičová, Bischofová aj., 2005, s. 206)

7 ZÁVĚR

Jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, výuka češtiny jako cizího jazyka je oblastí, která prochází neustálým rozvojem a je vystavena tlaku, který na něj klade narůstající zájem studentů. Z tohoto důvodu si tento obor zaslouží dostatek pozornosti i úsilí odborníků vedoucí k překonání současných nedostatků. V souladu s cílem práce jsem se pokusila tuto oblast komplexně zmapovat, a to zejména její hledisko didaktické, a svá zjištění shrnuji v podobě šesti dílčích celků.

Základem první kapitoly je shrnutí několika významných faktorů ovlivňujících učení dospělých a zejména rozbor specifických problémů studentů češtiny vycházejících z jejich mateřského jazyka. Věnuji se zde také otázkám získávání povolení k trvalému pobytu a občanství.

Druhá kapitola otevírá problematiku vzdělávání a sdružování učitelů. V této oblasti lze spatřovat určité rezervy oboru – cílem by mělo být systematictější vzdělávání, větší specializace a kvalitnější komunikace mezi učiteli, zejména na úrovni sdílení zkušeností s výukou, studijních materiálů nebo nových metod.

Následující dvě kapitoly zpracovávají dokumenty týkající se Evropského referenčního rámce pro jazyky a jednotlivých úrovní pro češtinu a dostupnou literaturu z oblasti didaktiky cizích jazyků. Vytvoření příslušných dokumentů pro jednotlivé úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky lze jednoznačně považovat za krok správným směrem a odpověď na požadavek kvalitnější a systematictější výuky v době, kdy zájem o češtinu narůstá. Zpracování didaktiky cizích jazyků v literatuře bych naopak považovala v současnosti za nedostatečné. Stále je nutno čerpat ze starší literatury, ačkoli jde o problematiku neustále se vyvíjející a vyžadující pozornost odborníků.

Pátá kapitola obsahuje charakteristiky některých dostupných učebnic, typologie cvičení a následnou komparaci zpracování výkladu a procvičování vidu ve třech učebnicích. Cílem je demonstrovat rozdíly mezi učebnicemi na konkrétních prvcích, jako jsou texty, kvalita výkladu jevu nebo použitá cvičení a jejich klasifikace.

V šesté kapitole se zabývám třemi dílčími problémy ve výuce češtiny jako cizího jazyka, které jsou v dostupné literatuře zpracovány různými způsoby, a lze na ně nahlížet rozdílně, aniž by šlo říci, které řešení je správné.

Přestože práce obsahuje několik dílčích problematik, které analyzují dostupné zdroje a mohou být východiskem pro další úvahy nebo hlubší analýzy konkrétních problémů, lze je zde v závěru shrnout do jednotného výstupu. Jsou jím cíle, kterých by se mělo v tomto oboru dosáhnout. Většina z nich již byla formulována v jednotlivých kapitolách, zde se je však pokusím stručně shrnout.

Zejména je nutno zmínit problematiku učebnic. Je nesporné, že jejich úroveň v posledních letech strmě narůstá, dosud však nedosahují kvalitou úrovně zahraničních učebnic cizích jazyků. Navíc stále chybí mnoho jazykových mutací učebnic češtiny, v tomto směru lze tedy vidět největší potenciál pro rozvoj. S učebnicemi souvisí také další studijní materiály, zejména hry a další aktivizační prvky výuky nebo učitelské příručky, které lektoři při práci s učebnicemi stále postrádají.

Aktivitou na úrovni všech výše zmíněných dílčích aspektů, tedy např. zkvalitňováním vzdělávání učitelů, přípravou studijních i odborných materiálů atd., lze v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka dosáhnout vyšší kvality a efektivity, i následného posílení motivace studentů a zvýšení zájmu o češtinu jako cizí jazyk.

ADAMOVIČOVÁ, A.; BISCHOFOVÁ, J. aj. 2005. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2*. 1. vydání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. [on-line]. [cit. 2012-03-20]. Dostupné z www.msmt.cz.

ADAMOVIČOVÁ, A.; IVANOVIČOVÁ, D.; HRDLÍČKA, M. 2007. *Basic Czech II*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1320-8.

Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka [on-line]. [cit. 2012-04-15]. Dostupné z www.auccj.cz

BAILEY, K. 1992. in Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1992. s. 101–102. ISBN 0 19 437081 X

BARTOŠOVÁ, P. 2012. *Osobní sdělení*. 7. 5. 2012.

BENEŠ, E. aj. 1971. *Metodika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. ISBN 14-458-70.

BENEŠ, M. 2008. *Andragogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2580-22.

BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H.; TURZÍKOVÁ, M. 2005. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. 1. vydání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. [on-line]. [cit. 2012-03-20]. Dostupné z www.msmt.cz.

BISCHOFOVÁ, J. aj. 2001. *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001. ISBN 92-871-4761-2 [on-line]. [cit. 2012-05-06]. Dostupné z www.google.cz.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. et. al. 2000. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, nad School*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000. ISBN 0-309-07036-8.

Česko. *Zákon č. 326/1990 Sb. ze dne 30. listopadu 1999 o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů* [on-line]. [cit. 2012-03-15]. Dostupné z www.zakonyprolidi.cz.

- ELLIS, R. 1992. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1992. ISBN 0 19 437081 X.
- HENDRICH, J. a kol. 1998. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-279-88.
- HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. 2010. *Čeština Express A1/1*. 1. vydání. Praha: Akropolis, 2010. ISBN 978-80-87310-13-7.
- HOLÁ, L. 2006. *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-33-8.
- HOLÁ, L. *Zprostředkovací jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne?*. Nedatováno. [on-line]. [cit. 2012-03-26]. Dostupné z www.czechstepbystep.cz.
- HOLÁ, L. *Spisovná vs. obecná čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Nedatováno. [on-line]. [cit. 2012-03-26]. Dostupné z www.czechstepbystep.cz.
- HOLÁ, L. *K metodice výuky vidu*. Nedatováno. [on-line]. [cit. 2012-04-19]. Dostupné z www.czechstepbystep.cz.
- HRDLIČKA, M. 2002. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV nakladatelství, 2002. ISBN 80-85866-98-6.
- HRONOVÁ, K.; HRON, J. 2008. *Čeština pro cizince: Czech for foreigners: A1-A2; B1: mini/medium*. 1. vydání. Praha: Didakta, 2008. ISBN 978-80-254-2295-3.
- CHODĚRA, R. 2006. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. 1. vydání. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R. 2001. Didaktika cizích jazyků jako vědní obor. In CHODĚRA, Radomír; RIES, Lumír aj. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. První vydání. Rudná u Prahy: EDITPRESS, 2001, s. 7-124. ISBN 80-238-7482-9.
- CHODĚRA, R.; RIES, L. aj. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
- Inkluzivní škola – informační portál zaměřený na začleňování žáků – cizinců do českého vzdělávacího systému. [on-line]. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z www.inkluzivniskola.cz.

International Association of Teachers of Czech. [on-line]. [cit. 2012-04-15]. Dostupné z www.czechlanguageassociation.org.

JELÍNEK, S., OLIVERIUS, Z., MENHARD, Z. aj. 1976. *Metodologické problémy vyučování cizím jazykům*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. ISBN 14-527-76.

JUDASOVÁ, K. 2005. *Výuka češtiny rusky či slovansky mluvících studentů v ÚJOP UK, ve SJOP UK v Poděbradech*. 2005. [on-line]. [cit. 2012-05.15]. Dostupné z www.auccj.cz.

KRATOCHVÍLOVÁ, M. 2012. *Osobní sdělení*. 7. 5. 2012.

KRESIN, S. 2007. The Challenges of Czech: From the Perspective of English-Speaking Students. *Czech Language News*, Spring. 2007, no. 27. s. 2–5. ISSN 1085-2950.

LENOCHOVÁ, A. 1988. Typologie cvičení. In HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-279-88.

LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. 2005. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. 1. vydání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2005. [on-line]. [cit. 2012-03-20]. Dostupné z www.msmt.cz.

LIŠKAŘ, Č. 1988. Vývoj metodologických směrů. In HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. S. 256–274. ISBN 14-279-88.

MAROUŠKOVÁ, M. 1988. Zvuková podoba cizího jazyka z didaktického hlediska, Psaná podoba cizího jazyka z didaktického hlediska. In HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 158–185. ISBN 14-279-88.

HAVELCOVÁ, L. 2012. *Osobní sdělení*. 9. 5. 2012.

REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. 1995. *Communicative Czech (Elementary Czech)*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, 1995. ISBN 80-901 947-2-9.

STEHLÍK, V. 1988. Slovní zásoba cizího jazyka z didaktického hlediska. In HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. s. 130–142. ISBN 14-279-88.

ŠEBESTA, K.; HÁJKOVÁ E. 2006. *Didaktické studie III. Čeština jako cizí jazyk*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-279-2.

TIRALA, M. *Sociokulturní aspekty při výuce japonských studentů*. Nedatováno. [on-line]. [cit. 2012-05.15]. Dostupné z www.auccj.cz.

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy [on-line]. [cit. 2012-04-23]. Dostupné z ujop.cuni.cz.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: nakladatelství TOBIÁŠ, 2006. ISBN 80-7311-022-9.